



**Universidad**  
Zaragoza



# ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA CAPACIDAD CREADORA EN NIÑOS CON UN DESARROLLO NORMALIZADO Y EN NIÑOS CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

---

Grado de Maestro en Educación Primaria.

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

**CURSO ACADÉMICO 2013/2014**

**NOMBRE: MariMar Vicente Matute (627614)**

ASIGNATURA: Trabajo fin de grado

CURSO: 4º curso

DIRECTOR DEL TRABAJO: Juan Cruz Resano

## **INDICE**

	<b>PÁGINA</b>
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	2
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	4
2.1. Breve revisión del dibujo en educación primaria.....	5
2.2. Aproximación al caso específico de los niños con trastorno de espectro autista.....	7
3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA (PLÁSTICA).....	9
3.1. Historia de la educación artística.....	9
3.1.1. Descubrimiento del arte infantil.....	9
3.1.2. Aproximación a las investigaciones psicoeducativas sobre el dibujo infantil.....	11
3.2. Fases del dibujo.....	30
3.2.1. El periodo de la informa: el garabateo.....	33
3.2.2. El periodo de la forma: la representación graficosimbólica.....	38
3.2.3. El periodo de la esquematización: los comienzos de la representación figurativa.....	41
3.2.4. El periodo del realismo.....	44
3.2.5. El periodo del razonamiento.....	45
3.3. El dibujo de los niños con trastorno de espectro autista.....	46
4. RASGOS DIFERENCIALES ENTRE AMBOS TIPOS DE NIÑOS.....	52
5. CONCLUSIÓN Y VALORACIÓN PERSONAL.....	57
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
7. NORMATIVA LEGAL.....	63
8. RECURSOS EN INTERNET O WEBGRAFÍA.....	64
9. ANEXOS.....	65

## **RESUMEN**

El presente trabajo hace un pequeño recorrido por las diferentes teorías que estudian la creación plástica en la etapa infantil. A partir del análisis de las fases del desarrollo del dibujo en los niños, se hace una profundización en el caso particular de los niños que presentan el trastorno del espectro autista (TEA). Mediante este estudio se pretende plasmar las principales diferencias apreciables en los dos casos señalados con el fin de aportar instrumentos que redunden en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo evolutivo, arte infantil, fases del dibujo, trastorno de espectro autista.

## **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

El arte es una actividad lúdica y divertida con un gran potencial en la educación de los niños. Los dibujos que estos realizan a lo largo de su primera etapa de vida son el conjunto de experiencias que van sintiendo y que les llevan a formar un todo con significado en forma de representaciones gráficas en el papel. Antes de plasmar estas experiencias en el papel, el niño selecciona e interpreta las vivencias propias, haciendo que cada uno de sus dibujos sea único y esté centrado en aquellos aspectos más relevantes o que más le conciernen en ese momento (Lowenfeld y Lambert, 1986).

Es evidente que el niño realiza sus representaciones gráficas y artísticas en el papel utilizando el conocimiento interno que posee hasta el momento, pero no es necesario tener una gran base de conocimientos para poder dibujar. Según Luquet (1978, p. 9), “el niño representa en sus dibujos todo cuanto forma parte de su experiencia y de cuanto es ofrecido a su percepción”. Este procedimiento puede proporcionarle al niño nuevos enfoques y perspectivas que le sean de gran utilidad para el desarrollo de dicha capacidad. Seguramente, la mejor preparación para la creación plástica sea la práctica continua de esta actividad, por lo que no debemos influenciar a los niños y esperar a que tengan una buena preparación en este campo puesto que lo único que conseguiremos con este procedimiento será que el niño alcance niveles superiores de frustración impidiendo el disfrute a través de la habilidad plástica.

Los niños no tienen la misma concepción de arte que los adultos. El niño, además de disfrutar con esta actividad, consigue expresar sus pensamientos. Cuando este dibuja, se produce una relación constante entre este y su entorno. El niño capta una gran cantidad de información de su medio a través de la observación y la relación, la integra en su propio yo y la analiza con la finalidad de plasmar en el papel esa realidad desde su punto de vista, es decir, desde su forma de estudiar y descubrir su entorno más próximo. Esto hace que las creaciones plásticas de cada niño sean únicas e irrepetibles (Lowenfeld y Lambert, 1986).

Todos los niños nacen creativos y con las necesidades de descubrir, investigar y averiguar todo aquello que les rodea, pero hay que motivarles en este aspecto desde edades tempranas para su buen desarrollo y disfrute, tanto por parte de la familia como por parte del profesorado.

El hecho de elegir este tema para mi proyecto responde a todo lo comentado anteriormente y, sobretudo, porque la sociedad no valora suficientemente todo lo que el dibujo y las artes plásticas pueden aportar a la formación de cada individuo. Percibimos el dibujo como un aspecto que siempre ha estado presente en nosotros y más durante nuestra infancia, como algo que nos ha permitido pasar mucho tiempo entretenidos gracias a un lápiz y un papel, pero la creación plástica va mucho más allá del mero hecho de trazar líneas.

Personalmente, tenía una concepción errónea del dibujo infantil hasta que, gracias a un pequeño curso, se me proporcionó información acerca de este tema que me hizo cambiar totalmente de opinión. Trabajar el dibujo infantil me interesó especialmente aunque no pude profundizar lo suficiente. Ahora, unos años después de la realización de ese curso, he creído que sería muy conveniente y satisfactorio poder retomar y profundizar ese mismo tema ya que en su día no fue posible. Asimismo, al cursar la mención de educación especial he creído conveniente acercar mi proyecto a mi futura profesión y profundar también en el dibujo de los niños con un trastorno de espectro autista con la finalidad de establecer unos rasgos diferenciales entre ambos tipos de niños.

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Hoy en día, el proceso de creación plástica en las aulas está determinado por el comportamiento del maestro, por su actitud ante dicha materia y por la organización temporal que el centro le asigna al profesorado. De este modo, habrá niños que no puedan disfrutar apenas de la creación plástica por el límite de tiempo y otros, en cambio, tener la suerte y la gran ventaja de poder trabajar esta creación más a menudo.

Aunque las escuelas tengan más o menos tiempo para poder dedicarle al arte, es importante que el profesorado transmita la importancia que tiene el arte para el artista y la necesidad que tiene este de sentir que lo que hace es importante y valorarlo por la sociedad. Es responsabilidad del profesor estimular los intereses y las inquietudes de sus alumnos para promover un ambiente de motivaciones constantes con la finalidad de que cada niño se sienta el protagonista de ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Para llevar este procedimiento a cabo, el profesor ha de conocer muy bien al niño, saber cuáles son sus intereses y utilizar estrategias acordes para motivarle. Pero, ¿cómo podemos fomentar la actividad artística del niño? Según Lowenfeld (1958, p. 25), esta cuestión es equivalente a la siguiente: “¿Cómo podemos favorecer el crecimiento y desarrollo de nuestros niños, su flexibilidad y su capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, o sea, su felicidad como seres humanos?” Ante dicha cuestión, este autor afirma que “la expresión artística infantil no es sino una documentación de su personalidad por lo que fomentar la libre expresión artística es lo mismo que dar al niño una niñez libre y feliz”.

Independientemente de los recursos y de la actitud del ámbito escolar ante las creaciones artísticas de los alumnos, hoy en día se hace casi imposible ignorar los dibujos de los niños puesto que son un medio de comunicación para ellos y además, nos ofrecen a nosotros un medio imprescindible para poder adentrarnos en el conocimiento de la personalidad de cada uno de ellos.

El dibujo no es una simple representación de figuras y formas, sino que el dibujo es juego, sueño y realidad. Es juego ya que entretiene al dibujante, le motiva y se distrae haciéndolo. También es un sueño puesto que a través del dibujo intentamos representar sueños de manera consciente o inconsciente. Y, por último, el dibujo es una realidad puesto que lo que le motiva al niño para dibujar son sus preocupaciones del momento. Todo esto hace que el dibujo forme una parte indiscutible de nosotros mismos pero, a pesar de ello, es uno de los temas menos tratados en la sociedad (Davido, 2006).

Durante la Educación Infantil, Primaria y el inicio de la Secundaria se trabaja, en mayor o menor medida, la creación artística, pero cuando el niño alcanza la mitad de la Educación Secundaria, esta creación desaparece de su vida escolar. Es lamentable que, al llegar a esta edad, se abandone este proyecto que permite al alumnado expresar sus sentimientos, emociones e inquietudes. Es en ese momento cuando los adolescentes comienzan a adoptar una actitud crítica ante la creación plástica que les permite, en un futuro, determinar su participación en el mundo de las artes. Sería recomendable impartir la Educación Plástica hasta finalizar la etapa Secundaria para que el alumnado desarrollase unas actitudes propias ante el dibujo.

## **2.1. BREVE REVISIÓN DEL DIBUJO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

A mediados del siglo XIX, el dibujo comenzó a tener un peso relevante en la Educación Primaria y Secundaria. Hasta ese momento, se había enseñado dibujo para formar únicamente a artistas y/o artesanos pero esta materia escolar ya no perseguía ese objetivo sino que pretendía enseñar dibujo a toda la población debido al contexto tan industrializado que caracterizaba esa época. Era necesario que la población tuviera unos conocimientos sobre el dibujo puesto que era la base del desarrollo tecnológico y de la fabricación industrial (Marín Viadel y Álvarez, 2003).

A lo largo de la historia, para hacer referencia a la Educación Artística se han empleado diferentes términos. Esta materia se denominó “dibujo” durante mucho tiempo, sin embargo, a mediados del siglo XX, se comenzó a emplear diferentes términos para aludir a la misma, tales como “artes plásticas” o “expresión plástica”, las cuales se centraban principalmente en potenciar la libre expresión de los alumnos como afirma Marín Viadel y Álvarez (2003).

Con la reforma de 1900, la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se vuelve a realizar un cambio en el término que define a esta asignatura pero esta vez teniendo en cuenta cada una de las etapas en las que se imparte. En Educación Infantil se denomina “Educación Plástica”, en Educación Primaria “Educación Artística” y en la Educación Secundaria se denomina “Educación Plástica y Visual”.

Actualmente, la Educación Plástica, Artística y Visual son tres asignaturas obligatorias a lo largo de la Educación Infantil, Primaria y parte de la Secundaria. En Educación Infantil y Primaria, esta asignatura es impartida por profesores no especialistas en este campo, sino que la imparten los profesores tutores. Algunos de estos profesores tienen una formación e interés por esta asignatura y pueden desarrollarla de forma satisfactoria, pero por lo general, no se da esta situación.

Como se ha podido observar, durante nuestra etapa Infantil y Primaria, los dibujos forman a diario parte de nosotros puesto que gran parte de ese tiempo lo dedicamos en plasmar nuestras inquietudes e intereses en el papel. Sin embargo, conforme vamos creciendo, nos vamos alejando poco a poco del dibujo hasta llegar a tal punto que cuando nos solicitan representar gráficamente algo en el papel siempre nos cohibimos y nos sentimos inseguros. Esta inseguridad procede del hecho de haber dejado el dibujo apartado de nosotros al llegar a la adolescencia, ya sea por la falta de tiempo libre o porque preferimos realizar otras actividades antes que esa.

El dibujo es importante en cualquiera de las etapas de nuestra vida. Es un medio de comunicación que permite a muchas personas con dificultades para comunicarse de forma oral, poder hacerlo a través del dibujo. El lenguaje es el medio de comunicación más utilizado por todos nosotros, pero eso no quiere decir que sea el único, el más sencillo o el mejor para transmitir información.

Para un niño, comunicarse de forma oral es un hecho social que se va adquiriendo con más o menos dificultades según el medio sociocultural en el que se encuentre. Así, un niño que se desarrolle en un medio sociocultural alto no tendrá problemas para hacerse comprender o transmitir información. Sin embargo, los niños que se desarrollan en un medio sociocultural bajo van a tener mayores problemas para hacerse entender debido a que el vocabulario empleando en su entorno es más simple y pobre. En situaciones como esta, el dibujo se convierte en un medio de expresión privilegiado para estos niños puesto que únicamente requiere saber manejar los útiles de escritura (Davido, 2006).

A pesar de ser un medio de comunicación, el dibujo nos permite expresar nuestros sentimientos y “evadirnos” de las preocupaciones. Tenemos que intentar no perder el hábito de dibujar desde que somos niños. El dibujo ha de formar parte de toda nuestra vida y no sólo de un tramo de ésta.

## **2.2. APROXIMACIÓN AL CASO ESPECÍFICO DE LOS NIÑOS CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA**

No todos los niños son iguales ni presentan un mismo patrón de desarrollo. Hay muchos niños que presentan alteraciones en su desarrollo por diferentes motivos (intrínsecos o del medio, prenatales, perinatales, posnatales, etc.). Estas alteraciones les impiden evolucionar de forma adecuada y desarrollar completamente algunas de las habilidades, capacidades, conocimientos, etc. (Di Leo, 1985).

Los niños que presentan el trastorno de espectro autista también tienen afectadas algunas áreas del desarrollo pero este aspecto no es un motivo para su exclusión o rechazo.

Las características esenciales de los niños autistas se pueden agrupar en tres grandes bloques. Presentan una alteración cualitativa en la comunicación (en el uso del lenguaje, en su desarrollo y en la comprensión del mismo), una alteración cualitativa de la interacción social (relacionadas con el contacto ocular, la expresión facial, interés por compartir) y muestran un repertorio muy limitado de intereses y actividades (movimientos estereotipados, tendencia a la rutina, dificultades para aceptar lo novedoso, etc.). A pesar de establecer estos rasgos generales también presentan otras limitaciones más específicas (López-Ibor y Valdés, 2010).

Ángel Rivière y Martos (1997, p. 26), dan la siguiente definición de autista:

Es autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles: aquella persona que vive como ausente —mentalmente ausentes— a las personas presentes y que, por todo ello, se siente incompetente para predecir, regular y controlar su conducta por medio de la comunicación. Es autista aquella persona a la que algún accidente de la naturaleza (genético, metabólico, infeccioso, etc.) ha prohibido el acceso intersubjetivo al mundo interno de las otras personas. Aquel para el cual los otros —y probablemente el “sí mismo”— son puertas cerradas.

Cuando pensamos en un niño con trastorno de espectro autista (TEA), podemos adjudicarle rasgos característicos como “silencioso” o “aislado”, pero no podemos categorizarlo como una persona quieta o inmóvil. Los niños que presentan este trastorno



tienen rasgos comunes pero no todos tienen el mismo nivel de afectividad. Cada niño es único y diferente como afirma Fernández (2003, p. 136).

Hay niños con TEA que presentan un retraso mental considerable pero tienen una habilidad excepcional para una cualidad concreta. Es decir, pueden presentar una dificultad importante en el campo de la comunicación pero tienen una capacidad extraordinaria para la música o para el dibujo que les convierte en unos genios musicales o artistas (Etchepareborda, 2001).

Según afirma Fernández (2003), antiguamente, la habilidad creativa estaba muy ligada con la inteligencia y se entendía que aquel que no tenía suficiente inteligencia su habilidad creativa sería nula. Hoy en día, se descarta completamente esta afirmación aunque sí que se acuña que una persona con una deficiencia mental podrá tener una habilidad creativa más limitada, dependiendo del grado de severidad, pero nunca inhibida.

### **3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA (PLÁSTICA)**

A continuación, se desarrollan los puntos más relevantes de este proyecto ya que contienen la información referente a la evolución del arte infantil e información sobre el dibujo en niños con un desarrollo normalizado y en aquellos que presentan el trastorno de espectro autista. Para plasmar toda esta información de la manera más adecuada posible, se ha considerado oportuno fragmentar este apartado en varios puntos presentados a continuación.

#### **3.1. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Los dibujos siempre han formado parte de nuestras vidas, experiencias, personalidades, así como de nuestros sueños, sentimientos, intereses, en definitiva, han formado parte de nuestro mundo. Pero este enfoque e indagación por el dibujo infantil no ha existido siempre. A lo largo de la historia ha habido numerosos artistas que han querido centrarse y analizar el dibujo infantil al mismo tiempo que se han realizado diferentes investigaciones psicoeducativas con los mismos fines.

A continuación, presento la influencia que tuvo el dibujo infantil en los siglos XIX y XX, tanto en el ámbito artístico donde destacan autores como Picasso o Dubuffet, como en el ámbito psicoeducativo en el que se diseñaron numerosas teorías para analizar el dibujo de los niños.

##### **3.1.1. DESCUBRIMIENTO DEL ARTE INFANTIL**

Según Manchón (2009, p. 25), a finales del siglo XIX la sociedad carecía de recursos creativos derivados de la época renacentista. Los artistas de esa época intentaron buscar otras inspiraciones en las que centrar su arte dando lugar al arte infantil. Este hecho permitió reconocer el gran valor que tenían las pinturas de las antiguas culturas primitivas como la egipcia, la ibérica, etc. puesto que hasta ese momento, esas culturas se habían tachado de incultas sin reconocer realmente su verdadero valor.

Algunos autores como Van Gogh, Picasso, Miró, Klee etc. decidieron incidir en “el arte infantil” y así, dar un giro en sus obras que constituyera un cambio en la orientación del arte en esa época.

Estos autores se fijaron en los dibujos de los niños, en el diseño de sus formas, de sus trazos e intentaron imitar esas representaciones en sus obras. Algunas de las obras más destacables del arte infantil son las siguientes (Ver anexo I):

“Bañistas con balón de playa” es una obra que Picasso creó en 1928. En esta imagen se aprecian unos bañistas cuyos cuerpos aparecen desproporcionados. Parece que son representaciones más propias de un niño que de un pintor.

“Majorette” pertenece a Joan Miró. En esta obra se aprecia una figura distorsionada, con un rostro muy poco claro y definido. Se asemeja al dibujo de los niños que tienen alrededor de tres años puesto que dibujan los brazos unidos a la propia cabeza y no al tronco. En esta obra se aprecian más detalles propios de los dibujos infantiles como son la representación de los pies, el tamaño del tronco del cuerpo humano, el tamaño desproporcionado de la cabeza respecto al resto del cuerpo, etc.

En la obra “Colourful group” (1939) de Klee también se pueden apreciar esos rasgos propios del dibujo infantil. Por ejemplo, las figuras humanas no tienen manos, el tronco aparece desproporcionado, los rasgos faciales son muy limitados, etc. Estas características son propias en los niños de cuatro años.

Todo este interés sobre el dibujo infantil en el mundo del arte, provocó que se desarrollasen numerosas investigaciones psicoeducativas al respecto con la finalidad de establecer las primeras características, fases y estadios evolutivos del dibujo en la infancia. Según Marín Viadel y Álvarez (2003), de los numerosos estudios que se llevaron a cabo nació la idea de que la actividad escolar debía de motivar y estimular las formas propias que cada niño tiene para expresarse a través del dibujo.

En la segunda mitad del siglo XX, destaca Dubuffet. Este pintor es considerado como uno de los más innovadores de la segunda mitad del siglo XX puesto que su trabajo y experimentación en el arte, supone un gran revuelo en aquella época. Dubuffet decide en esa época crear un nuevo estilo de arte fuera de los límites de lo habitual y estético, un arte que se asemeja a las representaciones artísticas de gente ajena al mundo artístico. Para referirse a ese nuevo arte creado, Dubuffet acuña el término “Art-Brut” (arte en bruto) y lo define como “producciones de todo tipo (dibujos, pinturas,

bordados, figuras esculpidas o modeladas, etc.) con un carácter espontáneo y fuertemente creativo, lo más alejado posible de la técnica tradicional de las creaciones artísticas y culturales” ( Dubuffet y Thévoz, 1976, p. 11).

Este nuevo estilo de arte se aleja de lo tradicional y se centra, sobretodo, en el arte de los niños, más concretamente en el dibujo de los niños enfermos mentales. Se basa en la espontaneidad, en la imaginación y en lo surrealista dejando a un lado lo que hasta ese momento había triunfado en el mundo de la pintura, es decir, la belleza y la coherencia. Por todo ello, algunas de sus obras parecen primitivas o infantiles. Además, este nuevo arte permitió a muchos autores evadirse de las críticas de la sociedad y poder expresar a través del “Art Brut” inquietudes y sentimientos de su interior.

Hoy en día, este arte marginal o arte bruto es valorado y admirado por multitud de personas y expertos. Además, las obras consideradas de este estilo tienen un gran valor económico en el mercado y un gran valor sentimental para el autor ya que este tipo de arte permite expresar sentimientos e inquietudes propias del artista como se ha comentado anteriormente (Ver anexo II).

### **3.1.2. APROXIMACIÓN A LAS INVESTIGACIONES PSICOEDUCATIVAS SOBRE EL DIBUJO INFANTIL**

El arte infantil no sólo interesó a los artistas sino que estas manifestaciones plásticas se convirtieron en un nuevo campo de investigación para numerosas ciencias y teorías del conocimiento. Manchón (2009, p. 30) analiza algunas de las grandes orientaciones de los estudios del dibujo infantil que se resumen en las siguientes:

a) **La ciencia antropológica** estudia el arte infantil en relación a los dibujos encontrados de antiguos primates y pueblos indígenas. Indaga en el dibujo de diferentes etapas y de diferentes culturas (culturas de occidente, de Mesoamérica) con la finalidad de comparar las diferentes representaciones infantiles de estas etapas con las de hoy en día. Se puede destacar que la representación del niño varón de forma aislada y con un mayor naturalismo es particular de la etapa pre-clásica. Posteriormente, se va apreciando la representación del niño, tanto varón como mujer, en brazos de su madre,

propio de las culturas de occidente y en algunas de las culturas de Mesoamérica. Algunos autores de esta teoría son K. Lamprecht o Sully.

b) **La genética-evolutiva** se centra en la evolución del dibujo en relación al desarrollo psicológico e intelectual del niño y no tanto en relación a la edad cronológica de este. Dentro de este enfoque destacan dos grandes autores como son G.H. Luquet y V. Lowenfeld.

Luquet describe la evolución del dibujo en relación a las etapas del niño desde un enfoque realista. Además, trabaja con cuatro conceptos clave (intención, interpretación, representación, modelo interno) para establecer esta relación. La intención es la finalidad que el niño quiere conseguir con el dibujo. La interpretación es la que le permite definir un significado a su dibujo. El tipo es la representación gráfica del dibujo y su relación con el significado. Por último, el modelo interno que conforma la imaginación y creatividad del niño está relacionado con la composición global del dibujo.

c) **La teoría de enfoque perceptivo-formal** se interesa por la forma en el dibujo de los niños, es decir, en el nacimiento y desarrollo de la forma bajo la percepción visual. Dependiendo de la madurez y de las experiencias del niño, la percepción visual de las formas, es decir, la interpretación de lo que ve, será más o menos grata. Cuando un niño realiza una percepción visual correcta de las formas que conforman un dibujo será consciente de los elementos y estructuras que lo forman. Dentro de esta teoría destacan L. Bender, autor del test de Bender, y R. Kellog. El test de Bender consiste en una prueba para evaluar el nivel perceptivo visual y motora del niño y detectar posibles dificultades (Keppeke, Cintra y Schoen, 2013, p. 258).

d) **La teoría neuromotora** estudia el desarrollo motriz de los miembros superiores del niño y su relación con los trazos, tanto en el dibujo como en la escritura. Conforme el niño va creciendo, adquiere un desarrollo psicomotriz que le permite un mejor manejo de los útiles de escritura y un mayor control en la grafía y el dibujo. Aunque esto no sucede siempre así ya que los niños con dificultades en el ámbito psicomotor, como pueden ser los niños con parálisis cerebral o con síndrome de Williams, tienen dificultades para controlar los movimientos motrices de sus miembros superiores por lo que estos procesos se ven afectados.

e) **La ciencia psicométrica** investiga acerca de la madurez intelectual y cognitiva de los niños apoyándose en tests y pruebas del dibujo. Básicamente consisten en medir algunas de las características funcionales del desarrollo del niño (inteligencia, memoria, atención, funcionamiento cognitivo, etc.) y asignar un valor según los resultados. Estas pruebas consisten en actividades de evaluación y selección a través de pruebas estadísticas que permiten determinar si un test es válido o no para establecer una concreta conducta psicológica previamente definida.

f) **En la teoría proyectiva**, el dibujo se considera una proyección o recreación del inconsciente del niño. K. Koch y H. Aubin son dos autores destacados dentro de esta línea. Utilizan algunos métodos como el análisis, tests y pruebas del dibujo para tratar de diagnosticar los tratamientos de la personalidad. Estos métodos intentan que el niño realice un dibujo en el que se vea identificado él mismo y/o su entorno más cercano. Estos tests son gratamente aceptados ya que el sujeto no recibe esta prueba de manera directa a través de preguntas determinadas sino que es más una prueba indirecta en la que el sujeto puede expresarse tal y como él piensa sin determinar la respuesta en función de la pregunta directa. Algunos tests más utilizados son los siguientes:

1. Test de la casa

Este test consiste en indicarle al niño que efectúe el dibujo de una casa, sin especificar cómo ha de ser la casa ya que esto puede influenciarlo a la hora de elaborar el dibujo.

Este tipo de test es muy revelador respecto a la personalidad y al carácter del niño en relación, sobretodo, con el refugio, el hogar familiar, la apertura al mundo exterior, entre otros.

Para elaborar la interpretación de este dibujo no se tiene que considerar únicamente a la casa en sí, sino que también tenemos que tener en cuenta el entorno que le rodea. Se tendrá en cuenta, además del tamaño y la forma de la casa, la puerta, las ventanas, el aislamiento de la casa, el camino de acceso a la casa y la chimenea, el paisaje en el que está inmersa la casa (Ramos, 2011).

La puerta es el único elemento de la casa que nos permite acceder al interior de ésta, es decir, al interior de nuestro espacio personal y el más cercano a uno mismo. Ese símbolo no solamente sirve para acceder a la casa sino que también

para salir de ella, es decir, para relacionarnos con el exterior. La forma y el tamaño de la puerta van a simbolizar la actitud que el autor del dibujo establece con el medio exterior, en definitiva, cómo se relaciona con las personas y los elementos que forman su medio exterior.

Las ventanas son elementos que nos permiten ver el clima que se genera en el ambiente familiar, pero también, a través de ellas, los habitantes de esa casa pueden observar el mundo exterior. Esto hace que las ventanas simbolicen cómo ha interiorizado el autor el ambiente familiar dentro del hogar y las relaciones sociales que establece con el exterior.

La representación de la casa es la representación de un “yo” oculto. Según la representación del dibujo, la casa puede representar un hogar familiar acogedor y amado o rechazado y odiado. El hogar familiar deseado suele dibujarse con un camino de acceso a la casa, puertas y ventanas grandes, ventanas adornadas con cortinas y con una chimenea que desprende humo. Sin embargo, el hogar rechazado se suele representar sin caminos de acceso, sin puertas ni ventanas (aunque si se dibujan ventanas lo suelen hacer con barrotes o rejas), y rodeada por una valla a modo de cárcel.



En esta representación podemos observar una casa de gran altura ya que está formada por una gran cantidad de pisos. Esto suele asociarse a alegría y bienestar. La niña que lo ha creado es probablemente extrovertida, afectuosa y amigable. Dibujar una casa de gran tamaño simboliza que tiene interiorizada el término de casa como un lugar confortable y cálido.

La prominente altura de la casa puede simbolizar la necesidad de crecer de la niña y de hacerse mayor. El hecho de dibujar tantos pisos, puede hacernos entrever que es una niña sensible y muy observadora.

La puerta de acceso a la casa presenta un tamaño pequeño en relación al tamaño de la casa. Esto puede asociarse con una necesidad de intentar eliminar las relaciones con el mundo externo que son vividas como agresivas o indeseables. Además, la puerta se encuentra cerrada. Normalmente, los niños desde que comienzan a dibujar hasta que alcanzan cierta madurez en el trazo, suelen dibujar las puertas cerradas, aunque también puede representar una forma de protegerse de sus propios miedos.



Las ventanas son pequeñas y están cerradas, por lo que nos aporta, al igual que la puerta pequeña, que la niña necesita protección hacia los demás, necesidad de apartarse de las personas que no conoce demasiado.

En la representación de esta casa no se aprecia una chimenea, aspecto que nos vuelve a conducir a que es una niña tímida y distante.

En definitiva, aunque la casa en sí tenga proporciones grandes, el resto de elementos simbolizan que es una niña tímida con miedo a establecer relaciones con el exterior y que tiene la necesidad de querer pasar mucho tiempo en el hogar familiar.

La casa de la representación número uno (anexo III) es una casa de campo ya que se observa la representación de un huerto al lado del camino de acceso a la casa. La representación de este tipo de casas suelen simbolizar la búsqueda de tranquilidad, de bienestar. La autora quiere alejarse de todo aquello que le atormenta y le impide esa tranquilidad en su entorno.

Además, la casa está representada en la lejanía debido a que no está en el primer plano de la hoja. Como se puede observar, está rodeada de detalles como son un huerto, un camino de acceso a la vivienda, el sol y una piscina con personas bañándose. Todos estos elementos están relacionados y su unión significa que la niña que presenta sentimientos de tristeza, nostalgia por un posible alejamiento emocional del ámbito familiar ya que estamos analizando el dibujo de la vivienda familiar.

El tejado no es liso. Está formado por una especie de tejas que ha realizado con líneas rectas paralelas y perpendiculares. Este aspecto que presenta el tejado suele simbolizar que la persona tiene deseo de crecer y conseguir sus metas.

Destaca la ausencia de una chimenea en el tejado, hecho que hace pensar que esta niña visualiza su vivienda familiar con falta de afectividad entre los componentes que forman la familia.

En relación a la puerta, en el dibujo se observan dos y, ambas, tienen un pomo a modo de cerradura. Las puertas cerradas se asocian con personas introvertidas a las que les cuesta relacionarse con otras personas de su mundo exterior y permitirles el acceso a sus vidas. Esto, a su vez, hace que la niña se proteja de su mundo interior y le cueste relacionarse con los demás.

Esta niña suele tener un comportamiento inadecuado en el centro escolar y presenta una actitud negativista desafiante por lo que, la simbolización de la puerta cerrada, se correspondería con una actitud temerosa creada en la persona por miedo a ser visto o juzgado, por lo que se relaciona con los sentimientos de culpabilidad.

El hecho de que esta niña haya dibujado dos puertas, puede estar relacionado con un posible enfrentamiento entre sus padres o entre dos personas de su círculo familiar.

Las ventanas están representadas con cristales. El cristal impide que entren y salgan objetos de la casa, es decir, no deja que nadie entre en su entorno íntimo ni relacionarse con el exterior. Esto es típico de niños introvertidos que viven permanentemente en su mundo propio y a los que le cuesta mucho tanto dar afecto como recibirlo.

Para acceder a la casa, esta niña ha dibujado un camino de acceso a ella, pero este camino está lleno de piedras. Este aspecto vuelve a relacionarse, como en el caso de la puerta y las ventanas, con obstaculizar el acceso a la vivienda, lo que simboliza ese carácter introvertido que hace que rechace a todo aquel que quiera entrar en su vida como se ha comentado anteriormente.

En el dibujo, también observamos un huerto formado por plantas. Esto simboliza la necesidad de adaptarse al ambiente que le rodea o, más particularmente, adaptarse al ambiente familiar aunque no sea de su agrado.

En definitiva, la autora de esta representación es una niña muy introvertida que suele desconfiar de la gente, lo que le impide relacionarse adecuadamente con los demás. Además, presenta un carácter de desobediencia con actitudes negativas que intenta disimular. Estas actitudes que presenta esa niña, podrían ser debidas a una falta de cariño o afecto por parte de su familia o a un clima en la vivienda familiar poco adecuado.

La casa de la representación número dos (anexo III) se observa que es alargada y alta, por lo que su autora muestra necesidad de creer y alcanzar la vida adulta. Esta casa tiene un único piso, representación muy típica de una casa en los niños más pequeños.

La puerta tiene un tamaño proporcionado pero se encuentra cerrada y carece de un pomo. Esto puede ser debido a que su autora es tímida y presenta mucha prudencia.

Las ventanas no están casi alineadas y presentan barrotes en forma de cruces. El hecho de que no estén alineadas simboliza que tiene un carácter impulsivo. Además, los barrotes pueden significar que la casa es interiorizada con actitud de rechazo o que no permite que las personas invadan su interior.

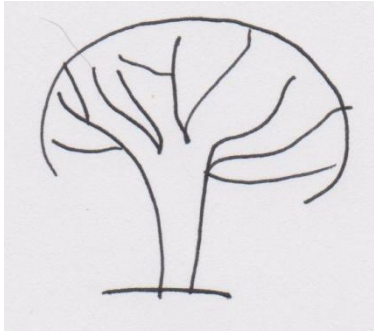
En esta representación, observamos que el techo de la casa es muy grande en relación al tamaño de la misma, lo que puede indicar que la niña tiene un temperamento idealista o soñador que le impide el contacto con la realidad. En el techo encontramos una chimenea grande con humo muy denso y extenso. La chimenea con una gran cantidad de humo simboliza tensión interna por parte de la niña que se complementaria con el carácter impulsivo que reflejan las ventanas desalineadas.

## 2. Test del árbol

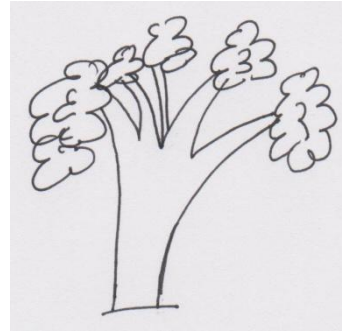
Este test fue elaborado por Buck y Koch y está formado por diferentes fases. En una primera fase, se le indica al niño que dibuje un árbol, el que quiera pero que no sea un pino. Al acabar el dibujo, se retira y se le da otro papel para que dibuje otro árbol que no sea un pino. En la siguiente fase, se le entrega otro papel y se le indica que tiene que dibujar un árbol imaginario, que no exista en la realidad, se lo ha de inventar. Al acabar este dibujo se le preguntará que por qué cree él que ese árbol que ha dibujado es de ensueño. Por último, se le pide al niño que dibuje otro árbol, el que quiera, pero con los ojos vendados (Koch, 1962).

Para poder interpretar el significado de cada uno de los dibujos tenemos que tener en cuenta lo siguiente; el primer dibujo nos va indicar el comportamiento del niño ante un ambiente desconocido o nuevo para él. El segundo dibujo vamos a poder comprobar cómo el niño se relaja más y está más cómodo ante la nueva situación, se entregará más. En el tercer dibujo el niño representará, junto con su respuesta a la pregunta de esta fase, las tendencias insatisfechas que presenta. El último dibujo va a permitir descubrir algunas de las situaciones de la infancia que no se han resuelto satisfactoriamente y que pueden repercutir en su comportamiento actual.

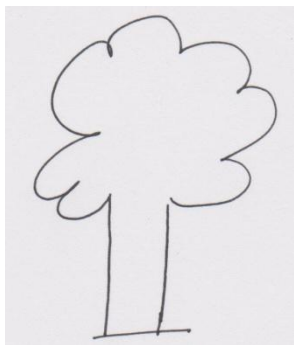
A continuación, se presentan algunos de los tipos de árboles que pueden dibujar los niños o similares a ellos y su significado:



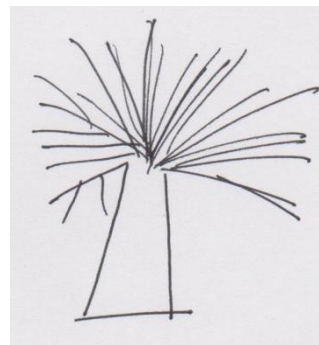
1. Tímido: Además de poseer esta cualidad, evita las situaciones peligrosas y hablar en público.



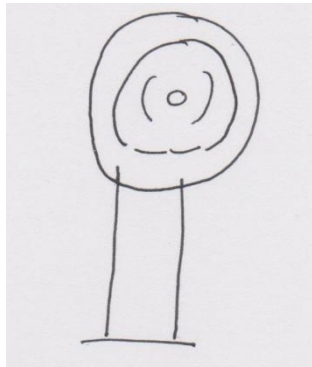
2. Diplomático: Clara diferenciación de las partes, demuestra su carácter reservado



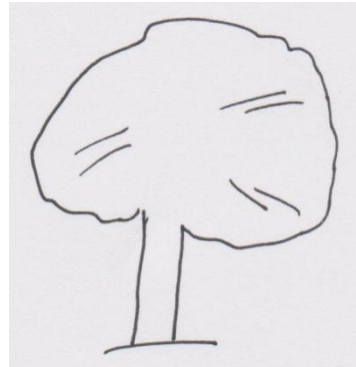
3. Detallista: Las curvas de la copa del árbol reflejan la intención de ser valorado por el resto.



4. Autodefensivo: Ya que dibuja las ramas del árbol de esa forma, para protegerse. Este tipo de representación también es muy característica de los niños nerviosos.



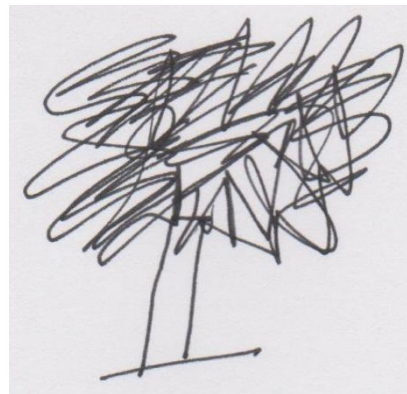
5. Egoísta: Detalle de la forma concéntrica de la copa. Todo gira a su alrededor.




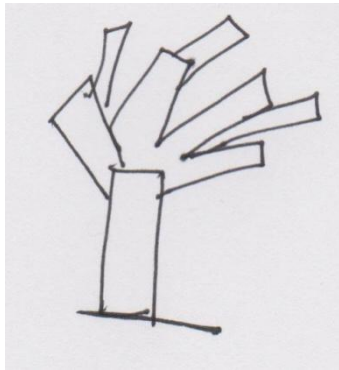
6. Ambicioso: Aspiraciones son muy altas y perseverancia baja



7. Entusiasta: Carácter alegre que a veces tiene como finalidad el logro de sus deseos.



8. Cambiante: indeciso, con ideas muy poco claras y estructuradas. Toma de decisiones sin previa reflexión.

 <p>9. Impaciente: Le resulta difícil mantener la atención y concentrarse.</p>	 <p>10. Agresivo: Al expresar sus opiniones. Suelen ser muy individualistas.</p>
---	--

### *El árbol de Koch*

Cada tipo de árbol tiene unas cualidades únicas que simbolizan unas peculiaridades de la personalidad del niño. Seguido, se presentan tres dibujos de árboles con su significado (Ver anexo IV).

En general, el árbol de la representación número uno (anexo IV) se asocia a una persona detallista puesto que hay un gran parecido con la representación número tres de “el árbol de Koch”. Las curvas que ha elaborado para formar la copa del árbol simbolizan la necesidad de ser valorado y respetado por su entorno.

De forma más detallada, se puede afirmar que es un árbol grande y situado en la parte central de la hoja puesto que el espacio delimitado por encima y por debajo de esta figura está compensado. El tamaño de este árbol simboliza que su autora es una niña alegre, extrovertida y a la que le gusta explorar y conocer nuevas situaciones. Además, que esté situado en el centro, puede interpretarse como la necesidad que tiene esta niña de ser el centro de atención.

En relación a la parte inferior del árbol, no están representadas las raíces pero sí que ha dibujado un suelo firme lo que significa que su autora tiene las ideas claras y es capaz de ver la realidad tal y como sucede.

El tronco es recto y proporcionado al resto. Ambos aspectos se relacionan con el autocontrol, equilibrio y seguridad en uno mismo. El agujero que forma parte del

tronco simboliza problemas de tipo afectivo y sensibilidad emocional que hacen que la autora intente que la valoren más. La parte superior del tronco está formada por ramas direccionadas hacia arriba que se atribuyen, al igual que el tamaño del mismo, a un carácter extrovertido y optimista.

La copa del árbol está formada por unos trazos ondulados que se relacionan con una personalidad caracterizada de comprensibilidad, adaptabilidad y paciencia. Además, en la copa se observa una caseta, puede ser de pájaro o una caseta de madera para que las personas puedan acceder a ella a través de la escalera. Este aspecto simboliza que la autora reclama la presencia de su hogar o afecto familiar con la finalidad de que se genere un clima más afectivo por parte de la familia hacia ella. Esto se complementa con el significado del agujero representado en el tronco del árbol.

En la representación número dos (anexo IV) se observa un árbol muy parecido a la representación número ocho de “el árbol de Koch”. Este tipo de árboles suelen pertenecer a niños indecisos con las ideas muy poco claras. Más concretamente, el tamaño es medio, ni muy grande ni muy pequeño. En relación a la ubicación, está dibujado en la parte inferior de la hoja aunque en el dibujo no se aprecie claramente. Este hecho, en niños más pequeños como es este caso, simboliza dependencia de las figuras de apego, necesidad de seguridad, autocontrol. El árbol no tiene raíces ni suelo contundente y firme por lo que se relaciona también con una falta de seguridad emocional.

El tronco tiene una altura y anchura proporcionadas al conjunto del árbol. Un rasgo importante es que este tronco aparece abierto por la parte inferior. Este rasgo se asocia a un carácter impulsivo e inestabilidad emocional.

En la parte superior del árbol está representada la copa. Ésta es proporcionada a la figura en su globalidad pero está dibujada con líneas desacordes sin un contorno delimitando la forma de la copa. Esta forma de representar la parte superior del árbol se asocia a una falta de claridad de sus ideas que le impide un autocontrol y una seguridad necesarios.

En la representación número tres (anexo IV) se aprecia la creación de un tipo de árbol similar al de la figura seis y diez. Es una mezcla de ambos tipos de árboles

puesto que la copa es muy similar al dibujo número seis de “el árbol de Koch”, anteriormente citado, pero, en vez de estar formada por curvas, está formada por picos. Sin embargo, la representación de las ramas es similar a la representación número diez. La forma de la copa simboliza la necesidad de ser valorado y respetado por su entorno y las ramas en esa posición se relacionan con un carácter más agresivo e individualista.

El tamaño del árbol es de una medida estándar por lo que no requiere especial atención. A su vez, está colocado en la parte inferior de la hoja, hecho que nos indica la necesidad de dependencia de las personas de apego por parte de la niña que lo ha creado.

Este árbol no está sujeto a nada puesto que no se ha representado ni el suelo ni las raíces que le dan firmeza y estabilidad al árbol. Ambos aspectos se pueden relacionar con una posible inseguridad, por parte de la niña, en el terreno emocional.

En relación a la parte del tronco, observamos que los trazos son firmes y, mayormente, rectos. Este hecho se asocia o refleja el carácter rígido de la niña acompañado de ideas muy claras y contundentes. Además de una personalidad de autocontrol de todo aquello que está a su alcance. Otra característica llamativa del tronco es su anchura respecto al conjunto de la figura. Esta desproporción del tronco vuelve a reflejar esa seguridad en sí misma acompañada de una potente capacidad de planificación y de autocontrol.

En el tronco también observamos un agujero colocado en la parte central superior. Esta representación simboliza y reafirma lo anteriormente dicho acerca de la fragilidad o inseguridad en el ámbito emocional. Esta inseguridad puede provenir de una posible mala relación o por problemas personales afectivos con las personas más cercanas de la niña.

Si observamos la parte superior, se aprecia que las ramas están proyectadas hacia arriba pero no acaban en punta. Esta forma de dibujar las ramas del árbol se asocia con un carácter optimista y con la necesidad de crecer e interactuar con el medio que le rodea. Esta posición de las ramas también refleja la tendencia de la niña a tener las ideas muy claras y estructuradas.



Una de las ramas contiene un nido de pájaros, esta representación simboliza el hogar familiar al igual que el nido es el hogar familiar de los pájaros. Este hecho podría relacionarse con la necesidad de mayor afectividad con su familia, aspecto que estaría relacionado con la inseguridad en el ámbito emocional y los posibles problemas afectivos con su familia.

En relación a la parte superior de la figura, es decir, la copa, tiene un tamaño un tanto desproporcionado con el resto pero este hecho no es exagerado. Al tener este tamaño, se puede relacionar con una actitud de timidez y miedo al exterior. Aspecto que se relacionaría con el carácter inseguro ante las emociones.

Un último aspecto que llama la atención es la forma de la copa por sus finales angulosos. Estos picos simbolizan un carácter agresivo y los podríamos relacionar con un carácter crítico que presentaría la niña al tener las ideas tan claras y tener tendencia a la planificación.

### 3. Test de la figura humana

La representación de la figura humana es por excelencia la principal dentro del arte infantil. El primer dibujo que el niño realiza de la figura humana suele encontrarse en la fase del garabato, que posteriormente explicaré. Poco a poco, este ser humano en forma de garabato va evolucionando y se va detallando conforme el niño va pasando por las diferentes etapas del dibujo, más concretamente, esta evolución se realiza desde los cuatro hasta los ocho años, aproximadamente (Portuondo, 2007).

Según Davido (2006), cuando un niño dibuja la figura humana se está representando a sí mismo o a alguna/s persona de su entorno más cercano. Normalmente, estas representaciones están formadas por la cabeza y el rostro, el cuerpo, las extremidades y los detalles particulares de cada niño (estar vestido, desnudo, llevar barba, pulseras, bolso, etc.).

El rostro es la parte más importante puesto que “humaniza” la figura representada. El tamaño de la cabeza puede estar proporcionado o por el contrario, desproporcionado (aspecto particular en los niños más pequeños). La representación del rostro es clave de muchos aspectos ya que nos puede transmitir mucha información. Por ejemplo, si la nariz aparece deformada puede

relacionarse con los problemas sexuales del niño. En relación a los brazos, los niños que los dibujan separados del cuerpo sugiere capacidad de socialización y mayor seguridad ante las relaciones sociales, sin embargo, los niños que dibujan los brazos pegados al cuerpo sugiere que son niños más tímidos y con algún sentimiento de frustración (Davido, 2006).



En esta representación podemos observar que hay una integración de todos los elementos que forman la figura ya que todos ellos están unidos. Esta figura tiene grandes dimensiones, aspecto que se suele relacionar con niños con conductas impulsivas, con inmadurez o falta de autocontrol. En relación a las extremidades superiores, se encuentran despegadas del cuerpo lo que significaría que el niño es sociable y no tiene dificultades en este ámbito. Entre ellas se aprecia asimetría puesto que las manos tienen tamaños muy diferentes entre sí, sin embargo, los brazos son simétricos y su tamaño es acorde a la figura puesto que están proporcionados a ésta. La asimetría de las manos es característica de niños con un carácter agresivo. El hecho de que éstas sean de gran tamaño respecto al cuerpo nos vuelve a indicar ese carácter agresivo.

En el rostro se pueden apreciar los elementos básicos (ojos, nariz, boca y, en la mayoría de veces, orejas), aunque también se aprecia la presencia de pelo. Lo más característico del rostro son las enormes y elaboradas orejas que ha

dibujado. La forma que presentan estas puede indicarnos que el niño da mucha importancia a la opinión de los demás respecto a él y con la sensibilidad. El pelo, si estuviera mucho más sombreado se relacionaría con un carácter agresivo, pero no es el caso.

Esta figura también está formada por unas piernas muy largas y débiles, asociadas a una persona inadaptada, y por unos zapatos muy enfatizados por su color negro, aspecto que vuelve a relacionarse con tendencias agresivas.

La figura humana está representada principalmente por dos colores, el rojo y el negro. El rojo, en niños mayores de seis años, como es este caso, indica cierta tendencia a la agresividad y el negro refleja más bien la angustia.

Para concluir con esta representación, puedo decir que se atribuye principalmente a un niño de carácter agresivo e impulsivo con una preocupación por su imagen y actitud ante los demás.

En la representación de la figura humana número uno (anexo V), se produce una integración de los elementos que forman la figura puesto que todos ellos están unidos. Además, esta figura es de gran tamaño puesto que ocupa casi toda la hoja. Las figuras grandes, como en el caso anterior, se asocian con conductas impulsivas y bajo o falta de autocontrol, también puede asociarse con la inmadurez pero es menos probable.

Las extremidades superiores son asimétricas ya que una extremidad tiene mayor longitud que la otra. Esta asimetría suele presentarse en niños agresivos o que presentan torpeza motriz o lateralidad cruzada. El tamaño de estas extremidades no es demasiado desproporcionado en relación al resto del cuerpo. Solamente podemos apreciar una mano puesto que, en la otra extremidad, los dedos están unidos directamente al brazo. La falta de este elemento puede simbolizar falta de confianza en uno mismo o simplemente un descuido por parte del autor. Los dedos son cortos y redondos lo que puede asociarse a dificultades con la habilidad manual. Este hecho se corroboraría con la torpeza motriz que se relaciona con la asimetría de las extremidades como se ha comentado anteriormente.

En relación a las extremidades inferiores, estas se encuentran juntas menos en el último extremo inferior. Representar las piernas juntas puede interpretarse como

la tensión interna que el niño presenta al intentar controlar sus propios impulsos por sí solo. Además, las líneas de los trazos de estas extremidades están marcadas y son temblorosas, característico de personas inseguras con tensiones internas. Estas extremidades concluyen en unos zapatos, estos se encuentran sin colorear y son alargados, lo que puede relacionarse con una persona insegura con indecisiones a la hora de tomar decisiones.

En el rostro, como en el caso anterior, se pueden apreciar los elementos básicos (ojos, nariz, boca y, en la mayoría de veces, orejas). Las orejas están mucho menos elaboradas y el cuello es largo y ancho, pero son elementos que no llaman demasiado la atención en este dibujo concretamente.

Los colores que ha utilizado el autor de esta representación se centran básicamente en el color azul, negro y rojo. El color azul transmite sensibilidad, el color negro se asocia con un carácter emotivo, sensible o sufrido, además de asociarse también a un carácter angustioso, el color rojo muy dominante simboliza falta de autocontrol e irracionalidad.

En definitiva, el autor de esta creación artística podríamos describirlo como un niño impulsivo, con falta de autocontrol, que presenta, además, pequeñas dificultades en la motricidad y lateralidad. Todo esto le puede llevar a un estado de angustia y sensibilidad mayor.

En la representación número dos (anexo V), al igual que en las representaciones anteriores, encontramos una integridad global de los elementos que forman la figura.

En relación al tamaño de la representación, es grande pero no es tan exageradamente grande como las dos anteriores. Se puede asociar a un carácter impulsivo con falta de autocontrol e inmadurez pero no puede establecer esta relación de manera clara y directa puesto que el tamaño es grande pero entra en los límites de normalidad.

En cuanto a las extremidades, son de un tamaño mucho más inferior que el cuerpo, es decir, están muy desproporcionadas. Dibujar unos brazos tan diminutos en relación al dibujo global simboliza que la autora de esta representación es una niña con problemas para relacionarse con el medio exterior que le rodea, puede que presente sentimientos de inferioridad respecto al

resto de sus iguales. Además, el hecho de que los brazos estén dibujados en tensión corrobora este aspecto puesto que indica rigidez en su entorno social. Las manos tienen un tamaño diminuto lo que significa también una falta de contacto con las personas de su entorno. Las extremidades inferiores también tienen un tamaño muy inferior lo que simboliza que esta niña puede presentar problemas para tomar decisiones por sí misma. A este aspecto se le suma la debilidad de las piernas por su delgadez, esto hace que estas frágiles y débiles piernas tengan que soportar la grandísima carga del resto de cuerpo. Aspecto que se relaciona con la inadaptación al medio que le rodea. Los zapatos, al igual que las piernas, también son de pequeño tamaño, así que se relaciona con un carácter de inseguridad y dependencia de otras personas.

En el rostro encontramos los elementos básicos antes comentados pero llama la atención el hecho de que no esté representada la nariz. Este aspecto indica que su autora es una niña tímida y retraída. A esto se le suma la representación de unas orejas muy pequeñas que se asocian a una falta de comunicación o problemas para relacionarse. Los demás elementos que forman el rostro no nos aportan grandes rasgos de la personalidad de la niña.

Esta figura está formada por muchos detalles (zapatos de tacón, pendientes, adornos en forma de corazón en el vestido y coloretos). Estos detalles dejan entrever que es una niña muy observadora y atenta con su entorno.

Los colores utilizados en esta representación se centran en el amarillo y en el rosa. El color amarillo representa la existencia de ciertas tensiones o situaciones de conflicto con las personas de su entorno o en el ambiente familiar. Además, este color también simboliza preocupación o cautela en algunas situaciones. Sin embargo, el color rosa suele asociarse, además de a feminidad, a un carácter sensible y necesidad de afecto.

En definitiva, la autora de esta representación es una niña que se siente inferior al resto lo que le produce dificultades para relacionarse con el medio que le rodea, esto hace que no sea capaz de adaptarse a su entorno y le provoque inseguridad en sí misma. Esta inseguridad hace que se agrave la dependencia en la toma de decisiones y el carácter sensible.

Aunque realicemos uno u otro tipo de tests (tests del árbol, de la casa o de la figura humana), siempre es primordial conocer al niño y su contexto sociocultural. Además, es muy importante observar al niño en su representación gráfica para analizar las dudas que le conciernan, las dificultades o la atención que dedica a esa representación.

Para realizar la interpretación de un dibujo es necesario utilizar dos investigaciones. Por un lado el análisis de cada uno de los elementos del dibujo por separado y, por otro lado, la interpretación de todos los elementos que forman el dibujo y de la relación que existe entre ellos.

g) **La teoría de enfoque psicopatológico** permite estudiar las anomalías psíquicas (retraso mental, trastornos del habla, del lenguaje, etc.) a través del dibujo. Esta teoría está muy vinculada con la teoría proyectiva ya que, además de su personalidad, el niño también proyecta sus problemas psíquicos. Este tipo de enfoques puede analizar el estado psicológico y el bienestar emocional del niño, es decir, la relación que el niño establece entre su mundo interior y el mundo exterior que le rodea. Esta teoría fue trabajada por numerosos autores como M. Gensteem, S. Cott y G. Roux.

h) **La ciencia pedagógica** se encarga de estudiar el dibujo de los niños para elaborar una metodología adecuada a las necesidades e intereses de ese niño. Conforme el niño va creciendo, sus intereses van cambiando y eso se ve reflejado en sus dibujos. La figura humana suele ser el elemento primordial independientemente de la edad. Pero los niños más pequeños suelen dibujar una casa, el sol, árboles, etc. mientras que los niños un poco más mayores se centran en realizar dibujos más complejos y detallados como un paisaje, banderas, coches, aviones, etc. Autores destacados en esta línea son Kerschensteiner y Lowenfeld.

i) **La teoría de enfoque semiótico** se centra en el dibujo como un lenguaje, como un tipo de comunicación, e investiga las relaciones y diferencias con los demás lenguajes reglados. Dentro de esta teoría, la expresión plástica se considera como un lenguaje no verbal a través del cual el niño puede establecer una expresión-comunicación con el medio, es decir, es un medio por el cual transmitir conocimiento y, por tanto, la escuela ha de considerarla como tal e integrarla en el currículum. Son varios autores los que defienden esta teoría, los más conocidos son Vigotsky, Sully y A. Kindler.

j) **La teoría artística** afirma que las representaciones de los niños son manifestaciones artísticas y considera que todas estas manifestaciones forman “el arte infantil”. Esta teoría se centra en afirmar que los dibujos que los niños realizan forman parte de su habilidad artística y por lo tanto, requieren un esfuerzo que no todos presentan por igual. Defiende la idea de que tenemos que respetar las representaciones que los niños realicen ya que, sea cual sea el dibujo, es una representación con un sentido y significado para el niño, es decir, es arte para él. Autores como Cizek, Ricci, Ruskin o Kellogg pertenecen a esta línea.

### **3.2. FASES DEL DIBUJO**

Antes de pasar a desglosar las fases del dibujo en los niños durante la Educación Primaria, no está de más recordar la evolución del dibujo de estos desde que comienzan a tener un contacto directo con el papel.

Los primeros años de vida son los más importantes en el desarrollo del niño. Este comienza a explorar, conocer cosas nuevas que le permiten integrar unas pautas de aprendizaje, actitudes y comportamientos adecuados a su edad. El arte también forma parte de ese desarrollo. Hay personas que piensan que el arte en un niño comienza cuando dibuja su primera raya pero en realidad empieza a desarrollarse mucho antes, cuando el niño comienza a explorar y a relacionarse con el mundo que le rodea ya que intenta sentir lo que sucede, manipular los objetos, ver, escuchar, es decir, el niño intenta percibir y reaccionar ante el medio y esto se considera la base para la producción del arte, ya sea de un niño o de un profesional.

Vigostky (1990, p. 9) afirma la existencia de dos tipos básicos de funciones en la conducta del niño en relación al dibujo. Una de esas funciones es la reproductiva mientras que la otra función es la creadora o combinadora y la define como “una actividad humana que no se limita a reproducir hecho o impresiones vividas, sino que crea nuevas imágenes, nuevas acciones”.

En la etapa infantil, el niño no solamente se centra en mirar y analizar su alrededor, sino que también se interesa por garabatear y dibujar, construir, moldear, etc. En los primeros años de vida se manifiesta una gran evolución en la manera de representar la figura humana, los árboles y las casas. Esta evolución se aprecia mucho más en estos

tres elementos porque son los temas característicos a dibujar de las primeras etapas del desarrollo. Conforme el niño va creciendo y desarrollándose, sus dibujos también van evolucionando. Poco a poco, serán capaces de representar con claridad y con multitud de detalles situaciones complejas que requieran concentración y dedicación (Marín Viadel y Álvarez, 2003).

Cada uno de nosotros adquiere una forma peculiar de dibujar que hace que nuestros dibujos sean únicos y muy personales. A pesar de esto, los dibujos que van reproduciendo los más pequeños a lo largo de su infancia presentan unas características comunes que hacen posible establecer una serie de conjuntos en relación a la edad y la forma de dibujar de estos. Estas agrupaciones hacen alusión a las diferentes fases por las que el niño va pasando a medida que va creciendo y le permiten que su habilidad artística vaya evolucionando y perfeccionándose.

A finales del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, fueron muchos los autores que se interesaron por la evolución del dibujo. Las primeras clasificaciones que se establecieron en relación a la evolución del dibujo fueron las de Sully, Lukens, Kerschenteiner, Luquet y Lowenfeld.

Sully, en 1885, estableció tres grandes etapas, el garabato informe como juego, el dibujo rudimentario de la figura humana y el estadio evolutivo y la adquisición de una técnica. Lukens, en 1896, propuso una cuarta fase y las describió de la siguiente manera; una primera fase en la que el niño se interesa por el resultado de poner en contacto el útil de escritura con un papel. En la segunda fase, el niño empieza a interesarse por el resultado final del dibujo. En la tercera fase surge el pensamiento crítico y comienza a analizar sus debilidades en el dibujo. En la última fase, el niño consigue transmitir unos valores y dar un sentido más personal a cada representación.

En 1905, Kerschenteiner publicó una obra en la que establecía la existencia de tres periodos evolutivos en el dibujo del niño. Un primer periodo formado por dibujos esquemáticos, un segundo periodo constituido por dibujos según la apariencia visual de los mismos y un tercer periodo en el que el niño intenta representar en sus dibujos la tridimensionalidad del espacio.

Luquet, hacia el año 1927, publicó una investigación sobre este mismo tema en la que distinguió cinco etapas. La primera etapa la denominó “pre-dibujo” y acuñó que estaba formada por los dibujos iniciales que le niño realiza. La segunda etapa es la del



“realismo fortuito” y en la cual el niño se da cuenta que las líneas que ha dibujado pueden representar aspectos de la realidad. En la tercera etapa hay una clara relación entre lo que el niño quiere dibujar, su representación y la interpretación que realiza el niño del mismo. A esta etapa la denominó como “realismo fallido”. “El realismo intelectual” es la siguiente etapa y se caracteriza en que los dibujos están representados de forma muy semejante a la realidad y con multitud de detalles. En la última etapa, denominada “realismo visual”, el niño hace uso de la perspectiva visual del espacio.

Lowenfeld, a mediados del siglo XX, determinó una clasificación de las etapas del dibujo. Actualmente, esta clasificación sigue siendo un punto de referencia primordial en los estudios sobre este ámbito. Lowenfeld estableció seis etapas en la evolución del dibujo. La primera etapa llamada “garabateo” transcurre desde los primeros contactos del niño con el papel hasta la representación de las figuras de manera distinguible. La segunda etapa es la “etapa preesquemática” y viene caracterizada por la diversidad de formas que los niños utilizan para representar un mismo aspecto y por su clara representación en el papel. La etapa “esquemática” es la tercera etapa y constituye que cada niño adquiere un esquema determinado para representar cada figura. La siguiente etapa la denominó “principio de realismo” puesto que se producía un perfeccionamiento de los esquemas desarrollados en las etapas anteriores. Una vez cumplidos los once años de edad, este autor afirmó que tenían lugar las dos últimas etapas. La etapa “seudorealista”, en la que los niños adquieren un pensamiento más crítico sobre sus dibujos y la etapa de la “decisión”, en la que predomina la importancia por el producto final y es esfuerzo para conseguir aquello que queremos representar (Marín Viadel y Álvarez, 2003).

Machón (2009), partiendo de la secuencia de fases establecida por Lowenfeld (Lowenfeld y Lambert, 1986), formuló otra secuencia de las fases del dibujo por las que el niño transcurre a lo largo de su infancia y que parten desde los primeros trazos hasta las representaciones artísticas creadas en la adolescencia. A pesar de haberse establecido una serie de etapas o fases en la evolución del dibujo, en ocasiones, resulta complicado establecer el límite final de una etapa y el comienzo de la siguiente.

Aunque he cursado magisterio de educación primaria, he optado por analizar las fases del dibujo desde que el niño comienza a tener un contacto con el papel porque creo

conveniente entender toda la secuencia de fases en su conjunto. Todas ellas están relacionadas entre sí y resulta difícil comprender cada una de ellas por separado.

A continuación, se presentan estas fases y sus representaciones gráficas al respecto para poder profundizar y saber un poco más sobre cómo va evolucionando el dibujo en los niños. He optado por centrarme en la secuencia de fases establecida por Manchón (2009) y Lowenfeld (Lowenfeld y Lambert, 1986) porque creo que son las más completas y lógicas en relación a la evolución del dibujo.

Manchón (2009) analiza únicamente las fases o periodos del dibujo hasta los siete u ocho años por lo que, a partir de esa edad, se analizarán los dos últimos periodos (el periodo del realismo y el periodo del razonamiento) desde el punto de vista de Lowenfeld (Lowenfeld y Lambert, 1986). Este último periodo se investigará de forma más superficial debido a que transcurre desde los doce años hasta los catorce años y, este proyecto se centra, sobretodo hasta los doce años de edad.

### **3.2.1. El periodo de la informa: El garabateo**

A través del “garabateo” y por medio de la acción y el movimiento, el niño va a experimentar, con los trazos y con el espacio gráfico, su naturaleza, su habilidad expresiva y su sentido representativo que le permitirán descubrir el significado descriptivo e icónico de las imágenes gráficas.

Este periodo del “garabateo” comprende los tres primeros años de vida del niño y en él el niño va a ir logrando habilidades funcionales neuromotoras y perceptuales. Las habilidades neuromotoras van a permitir que el niño sea consciente del progreso motriz que está experimentando, en cambio, las habilidades perceptuales van a permitir al niño descubrir la relación existente entre sus trazados y el espacio gráfico. Cada uno de estos pequeños descubrimientos da paso al siguiente reto que, a su vez, le generará nuevos descubrimientos.

Dentro de este periodo se establecen cuatro grandes etapas cuya sucesión viene a representar la evolución normal del desarrollo gráfico de este periodo.

La primera de estas etapas es la preliminar, también llamada el “pregarabateo”. Oscila desde los once meses hasta el año y medio.

Alrededor de los once meses, el niño es capaz de sujetar un lapicero o cualquier otro utensilio con la finalidad de dejar una huella y agitarlo marcando la superficie del papel. El niño lleva a cabo esta acción por la propia observación e imitación que hace de las personas de su entorno más cercano.

Los resultados más característicos de esta fase son un conjunto de garabatos propiamente dichos, es decir, trazos curvados y proyectados sin ninguna dirección concreta, además, se presentan con cierto carácter de impulsividad. Estos garabatos se expanden por toda la superficie del papel (Ver anexo IV).

La siguiente etapa es la etapa del garabato incontrolado. Esta etapa oscila desde el año y medio hasta el año y ocho meses. El garabateo comienza cuando el niño descubre la relación existente entre sus acciones y la huella que realiza en el papel, es decir, una relación de causa-efecto.

En esta fase, el niño todavía presenta una inmadurez motora que le impide controlar y coordinar sus movimientos. Estos aspectos dan lugar a trazos incontrolados caracterizados por discontinuidad e impulsividad. Conforme el niño va evolucionando en este periodo de tiempo, se observa que primero controlará los segmentos más próximos a su cuerpo, es decir, la articulación del hombro, del codo, de la muñeca y de los dedos, respectivamente. Estos primeros registros gráficos estables en el papel se denominan, según Helga Eng, garabatos pendulares. Esta autora realizó una observación y análisis de las representaciones gráficas de sus hijos y llegó a la conclusión de que existen cinco tipos fundamentales de garabatos pendulares. Estos garabatos no suelen aparecer de forma aislada sino que normalmente suelen aparecer mezclados con otros garabatos. Estos cinco tipos son los trazados pendulares angulosos, pendulares redondeados, pendulares ovalados, pendulares expansivos y pendulares direccionales.

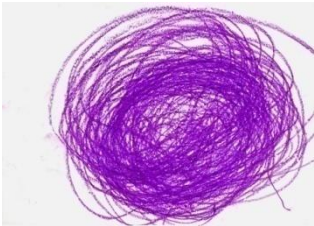

Una vez que el niño tenga controlado estos movimientos, realizará una evolución a la siguiente fase dentro de la etapa del garabato (Ver anexo VII).




La siguiente etapa es la etapa del garabato coordinado y oscila entre el año y nueve meses y los dos años y siete meses. Esta etapa presenta unas características tan definidas y se producen cambios tan fundamentales que se considera como la etapa más significativa y transcendental de toda la fase del “garabateo”. Existe una gran diferencia entre el término coordinación y control. La coordinación es la unión temporal de los

segmentos branquiales y sus articulaciones dando lugar a una armonización de los movimientos del niño. El término control, aunque está relacionado con el término anterior, hace más referencia a la unión temporal entre la función motora y la función visual y la directa participación de esta última con el acto gráfico.

Conforme el niño va desarrollándose y alcanza los dos años de edad, sus movimientos, a pesar de estar guiados todavía por impulsos y ser aun incontrolados, se observa una mayor flexibilidad y coordinación. Esto le permite seguir avanzando en sus movimientos y plasmar en el papel trazos diferentes a los anteriores, es decir, a los garabatos anteriores se le suma el movimiento de rotación de la muñeca que da lugar a los trazados circulares. Estos trazados se originan por los rápidos movimientos giratorios que se producen por la acción coordinada temporalmente del brazo y del antebrazo que se apoyan, al mismo tiempo, sobre las articulaciones del codo y del hombro.

Los garabatos circulares no tienen siempre la misma forma. Existen las siguientes modalidades de garabatos circulares:

<b>Tipos de garabatos circulares</b>	<b>Ejemplos de dichas representaciones</b>
Rotación concéntrica	
Rotación expansiva	

Rotación direccional	
Rotación con círculo inscrito	
Breve rotación	
Bucle	

Además de todos estos garabatos, existen muchos otros como son los garabatos de golpeo (puntos, comas y plumeados), garabatos longitudinales, en ángulo, en arco, etc.

Resultan llamativas las pequeñas tachaduras que, a veces, quedan plasmadas en las representaciones de los más pequeños y que aparecen en esta etapa. Las pequeñas tachaduras son una variedad de trazado pendular de reducidas dimensiones originadas por un breve, pero intenso, movimiento, a modo de sacudida, del antebrazo o, en su defecto, de la muñeca. Estos garabatos suelen destacar sobre el conjunto del dibujo y a menudo, conllevan cierto carácter de agresividad. Por lo tanto, se puede intuir de estas pequeñas tachaduras que son utilizadas por el niño para expresar sentimientos de aprensión o de rechazo (Ver anexo VIII).

En esta etapa el niño no establece todavía una relación entre el mundo exterior y los trazos que realiza en el papel, por lo que no hay una intención representativa de nada que proceda de su entorno más cercano. Esto es una de las razones por las cuales el niño no es capaz o no siente la necesidad de atribuir un nombre a los trazos gráficos plasmados en el papel.

La última etapa del periodo del garabateo es la etapa del garabato controlado y oscila entre los dos años y siete meses y los tres años y tres meses aproximadamente. Es complicado determinar el momento preciso en el que el niño comienza a controlar sus movimientos e impulsos en la creación plástica. Los cambios que va realizando el niño son lentos y las fases se producen de forma paulatina formando una secuencia de fases continuas determinadas por retrocesos cualitativos que dan lugar a nuevos avances y nuevas conquistas. El control de los movimientos se lleva a cabo de forma pausada y continuada, lo que provoca que durante un tiempo, convivan en el niño los trazados realizados por movimientos impulsivos y los trazados controlados.

El comienzo del control se manifiesta por la capacidad de interrumpir el trazado que da lugar a su división, por la capacidad de frenado atenuado por el control del movimiento del brazo que da lugar a la discontinuidad voluntaria del mismo. Todas estas acciones se convierten en objeto de numerosos ejercicios que dan lugar a un periodo de autoentrenamiento. Este periodo da lugar a la realización por parte del niño de nuevos trazos. Los más destacados son los círculos, los óvalos imperfectos y el trazado helicoidal (Ver anexo IX).

Como se puede apreciar a lo largo de todo este periodo, el aspecto visual ha comenzado formando parte de forma indirecta en el desarrollo gráfico, pero poco a poco ha ido obteniendo autoridad hasta llegar a ser parte imprescindible en este desarrollo. Al

comienzo, los grafismos dependían de los impulsos que determinaban los ritmos de la acción y la visión se limitaba exclusivamente a observar el grafismo resultante de esos impulsos y movimientos. Ahora, sin embargo, son los movimientos de la mano los que describen los gráficos que se ejecutan siguiendo el recorrido que lleva a cabo, anteriormente, la visión del dibujante y del cual depende el rumbo y carácter específico del trazado.

### **3.2.2. El periodo de la forma: la representación graficosimbólica**

Hacia los tres años y tres meses el niño termina el periodo del garabateo para adentrarse en otro nuevo periodo sucesivo hasta los cuatro años y 3 meses aproximadamente. Este periodo se caracteriza por el protagonismo de las formas, tanto por su desarrollo como por su representación. Este nuevo cambio que va a experimentar el niño se va a manifestar a través de una sucesión de acontecimientos tan trascendentales en el desarrollo gráfico y cognitivo de éste que le van brindar multitud de nuevas experiencias y de descubrimientos.

Este nuevo periodo de la forma se corresponde también con la llamada “etapa del garabato con nombre” o del “garabato interpretado” que han ido acuñando autores como Lowenfeld y Luquet.

Como se ha dicho anteriormente, el garabato termina cuando los intereses motores del niño dejan el protagonismo a los visuales y comienza a otorgar nombres a sus trazados sin pertenecer aun a su habilidad de pensamiento ni razonamiento. En esta nueva etapa, el niño continuará adjudicando nombres a sus trazados pero éstos responderán, por una parte, a la necesidad de presentar esas cualidades formales recién descubiertas y, por otra parte, a la necesidad de mostrar sus nuevas intenciones presentativo-simbólicas.

En esta etapa se establecen dos grandes tendencias infantiles relacionadas con el desarrollo de la forma. Estas tendencias o etapas son la etapa de las unidades y la etapa de las operaciones.

La etapa de las unidades se extiende desde los tres años y tres meses hasta los tres años y nueve meses y destaca por el dominio de los intereses formales del niño y por la aparición de las primeras representaciones simbólicas de la naturaleza. Las unidades formales pueden ser cerradas o abiertas. Las unidades cerradas están presididas por las

formas circulares y dan lugar a la noción de cierre y, por lo tanto, al espacio interior y exterior. Algunas de estas son, el círculo, ovalo, cuadrado, rectángulo, triángulo y semicírculo. Sin embargo, las unidades abiertas son el conjunto de los trazados longitudinales, es decir, además de la recta y el segmento, los ángulos, la cruz, lazos y arcos.

En la etapa de las operaciones, el niño va a comenzar a operar con las unidades que ha ido interiorizando en la etapa anterior. Ello es analizado por Manchón (2009) del siguiente modo:

Las operaciones son un conjunto de acciones y experiencias gráfico-espaciales que realiza el niño con el propósito de establecer relaciones entre las unidades, como combinándolas entre sí, creando nexos gráficos o vínculo espaciales entre ellas, caracterizándolas mediante trazados y añadidos que modifican o enriquecen sus posibilidades expresivas, significadoras y estéticas

En definitiva, la forma y el espacio se entrelazan dando lugar a nuevos vínculos tanto formales como simbólicos. Pero para la creación de estos nuevos vínculos, el niño ha de llevar a cabo un conjunto de acciones u operaciones. Estas acciones se fundamentan en envolver, señalización y caracterización del espacio, adición o combinación de unidades, división y fragmentación del espacio y establecimiento de relaciones espaciales.

En esta etapa también está presente la representación de estas unidades formales. Para ello, Piaget sostiene que la base de la “capacidad representativa” deriva de la diferenciación y coordinación de los esquemas sensoriomotores de la acción, sugiriendo con ello que se trata de la parte del proceso del desarrollo de la inteligencia infantil. Esta nueva habilidad con la que cuenta el niño le va a permitir establecer relaciones entre las unidades formales que ha interiorizado y que quiere plasmar en el papel.

Las experiencias que el niño tiene con el mundo exterior son la fuente de la que se alimenta siempre la expresión. Por lo que, los niños que carecen de estas experiencias pueden no llegar a descubrir esta primera forma simbólica de representación provocando que su desarrollo gráfico no cuente con una de las partes fundamentales que da paso a los procesos gráfico-representativos posteriores.



En este periodo de la forma aparecen dos nuevas etapas que tienen lugar al mismo tiempo que las dos anteriores. Estas son la etapa del simbolismo gráfico y la etapa del ideograma. La primera se corresponde temporalmente a la etapa de las unidades y la segunda se desarrollaría al mismo tiempo que la etapa de las operaciones y combinaciones.

Como se ha dicho anteriormente, cuando el niño descubre el carácter formal del grafismo e interioriza las unidades formales, empieza a utilizarlas como significantes. Es decir, comienza la etapa del simbolismo gráfico. Este procedimiento da lugar a una nueva figura expresiva, el “símbolo gráfico”. El símbolo gráfico es el conjunto de unidades formales que dan lugar a una imagen gráfica que emplea el niño para exteriorizar los conceptos de su pensamiento. Un ejemplo de ello sería que el niño dibujase una casa. Esta representación sería un símbolo gráfico porque está formada por unidades formales (el tejado es un triángulo, la puerta es un rectángulo, etc.) y porque la representa el niño haciendo referencia a un contenido de su pensamiento.

A su vez, en la etapa de las operaciones y combinaciones, conocimos cómo la combinación de las unidades formales daba lugar a nuevas imágenes más elaboradas a las que el niño atribuía nombres. Pero el niño, además de realizar ese proceso, va a comenzar a poner en relación esas nuevas imágenes surgidas a través de las unidades formales con el mundo exterior que le rodea, aunque no siempre hay una semejanza clara entre la imagen del dibujo y el objeto de la realidad.

Este proceso de asociación se encuentra en la etapa del ideograma y oscila entre los tres años y nueve meses y los cuatro años y tres meses. El término ideograma hace referencia a aquellas imágenes gráficas que representan ideas pero que aun son representaciones de naturaleza simbólica, es decir, representan al objeto tal cual sin representar sus propiedades y funciones que sería propio de un pictograma (Ver anexo X).

### **3.2.3. El periodo de la esquematización: los comienzos de la representación figurativa**

A partir de los cuatro años y tres meses tiene lugar, aproximadamente, la transición de la representación simbólica a la representación figurativa. Este último periodo, el de la esquematización, oscila entre los cuatro y los siete años.

En esta nueva etapa se va a producir un cambio de orientación en el dibujo del niño, va a transcender de la modalidad representativa ideológica a la modalidad iconográfica. A partir de este momento, el niño va a descubrir la función icónica en sus trazados, es decir, va a establecer semejanzas en sus trazados accidentales con la realidad. Realizará una serie de trazos que, de manera casual, podrán parecerse a los objetos o estructuras que rodean al niño, por ello, el niño, al acabar el dibujo lo observará y le atribuirá un nombre en función del parecido que encuentre. A este proceso se le conoce como analogías accidentales (Ver anexo XI).

En el ejemplo de las analogías accidentales (anexo XI), el niño ha realizado este dibujo y lo ha coloreado sin una finalidad concreta. Cuando lo ha acabado se le ha preguntado que qué había representado. Él, ha observado el dibujo, ha relacionado la forma de su dibujo con algún objeto de la realidad y nos ha comunicado que es un plátano.

Otro tipo de analogías son las analogías morfológicas. Éstas son descubiertas por el niño en sus trazados casuales y elaborados sin ningún pretexto claro, es decir, son trazados que el niño dibuja y que, accidentalmente, descubre que son parecidos en su contorno o forma con la realidad. El niño, conforme realiza los trazos, establece una relación con los objetos de su entorno según la forma de ambos. Esto le hará decidir al niño cómo continuar su dibujo para establecer un parecido mayor entre su representación y la realidad (Ver anexo XII).

En el ejemplo de analogía morfológica (anexo XII), el niño ha dibujado primero el trazo de color verde y ha relacionado ese contorno con la representación de un pollo. Esto le ha permitido centrarse en la representación de ese animal y le ha dibujado unas patas para que su parecido fuera mayor.

El niño, conforme vaya formando unidades formales y combinándolas para dar lugar a imágenes, establecerá también una semejanza con la realidad. Este proceso da lugar a las analogías estructurales. El niño tiene interiorizadas múltiples formas que representan a objetos o situaciones de la realidad y que son conocidas e interpretadas por la

sociedad. Esto hace que el niño represente aspectos de la realidad utilizando esas formas tan características (Ver anexo XIII).

En el ejemplo de analogías estructurales (anexo XIII), el niño ya tiene interiorizadas unas formas que, al combinarlas, le permiten representar fácilmente objetos de la realidad. En este dibujo, el autor ya tiene una finalidad clara y sabe cómo llevarla a cabo gracias a las formas gráficas que conoce. Las formas de estas representaciones son muy características e interpretadas por la sociedad.

La característica más destacada del periodo de la esquematización es el paso de una modalidad de trazado en la que dominaban las analogías cualitativas del mundo exterior tanto a nivel simbólico como funcional, a una modalidad en la que se impone la configuración del objeto. El niño se va a interesar en definir y describir el objeto y sus partes con la intención de representarlo lo más parecido posible a la realidad.

Este periodo, a su vez, está formado por dos etapas sucesivas, la etapa preesquemática y la etapa esquemática. La etapa preesquemática abarca de los cuatro años a los cinco años, aproximadamente, y se caracteriza por la transición de la representación ideográfica a la representación figurativa. El niño se va a dedicar a interiorizar el mayor vocabulario gráfico posible, así como una serie de imágenes que, aunque no sean idénticas a la realidad, sí que evocarán por sí mismas a los objetos del medio exterior del niño. Los preesquemas son las imágenes figurativas que proceden a los ideogramas formadas por los suficientes elementos como para establecer una relación entre esa imagen y su representación en la realidad.

En la etapa de la preesquematización encontramos una serie de fases sucesivas que forman esta etapa. La generalización es el proceso de la representación en el papel que transcurre de lo general a lo particular, es decir, en esta fase el niño carece de una estructura de clases en relación a la realidad y responde únicamente a la globalidad.

La yuxtaposición es la parte primera de esta etapa y es en la que el niño va a dedicar su atención en el objeto y adquirir vocabulario gráfico para representarlo posteriormente. Sin abandonar el proceso de experimentación con las unidades formales y el espacio gráfico, el niño continúa investigando las relaciones forma-espacio para dar lugar a nuevas imágenes. Esta fase se denomina la experimentación formal.

El conjunto de las nuevas imágenes que el niño ha ido incorporando comienza a aparecer en el dibujo del niño y a convertirse en imágenes estandarizadas que ha aprendido y codificado, dando lugar a la fase de los modelos prestados.

En la siguiente fase, la fase de figuración, el niño, aunque tenga conocimiento de un objeto, prefiere plasmar en el papel los recursos gráficos conquistados hasta el momento. Por lo tanto, aunque el niño sabe mucho más de lo que dibuja, su representación va a ser el resultado entre lo que a él le interesa y lo que sabe del objeto y los medios gráficos con los que cuenta para representarlo.

El niño conforme se acerca a los cinco años de edad, parece haber incorporado los recursos básicos para elaborar la representación figurativa dando lugar a la etapa esquemática. En esta fase aparecen los esquemas, es decir, imágenes más consolidadas que han alcanzado tal semejanza entre la propia imagen y su referente que son reconocibles para cualquier observador. Lowenfeld (1958, p. 131) afirma que:

Los esquemas son las imágenes figurativas que, tras la etapa anterior de búsqueda y tanteos, han conseguido un cierto grado de estabilidad icónica que parece satisfacer las exigencias representacionales del niño, lo que va a permitir representar a los seres y objetos que van a configurar su vocabulario.

Pero este proceso no es estático puesto que se va afianzando con la repetición dando lugar a un constante proceso de enriquecimiento y transformación.

Al comenzar esta etapa, el niño todavía utiliza las unidades formales para elaborar esquemas y las imágenes siguen presentando cierta rigidez con la realidad pero poco a poco, irán apareciendo unidades formales más complejas colisionadas que darán lugar a una sola imagen más elaborada que las anteriores.

Las imágenes de la etapa preesquemática se caracterizan por la carencia de proporciones y de referencias espaciales puesto que las imágenes no siguen un orden en el espacio del papel. Sin embargo, las representaciones de la etapa esquemática se caracterizan por el descubrimiento, por parte del niño, de las relaciones espaciales existentes entre las diferentes unidades formales dando lugar a un espacio formando por escenas con una única temática (Ver anexo XIV).

Hacia los siete u ocho años, desaparece esa estrategia utilizada por el niño para intentar representar los objetos y seres de la realidad tal cual son sin dar rienda suelta a su

imaginación o creatividad. Hasta el momento, el niño se ha basado únicamente en dibujar aquello que conoce de su entorno.

#### **3.2.4. El periodo del realismo**

Este periodo va a desarrollarse desde los ocho años hasta los once/doce años. A partir de este momento, el niño ya ha superado el periodo de esquematización y poco a poco utilizará estrategias que le permitan expresar todo con su dibujo sin ser condicionado por el entorno ni por la familia.

El niño, en esta edad, descubre que es un miembro más de la sociedad por lo que empieza a pensar en términos sociales, a tener en cuenta las opiniones e ideas de los que le rodean y comienza a mostrar una mayor conciencia y sensibilidad hacia su entorno próximo. Además, de manera progresiva, va teniendo conciencia de su mundo real, de todo lo que le rodea, es decir, de su propio entorno.

Los dibujos del niño se van a caracterizar por multitud de detalles que antes no se apreciaban. Sobre todo, en la figura del hombre. En las etapas anteriores, esta figura era representada de una forma muy generalizada, sin embargo, en esta etapa se observan rasgos detallados vinculados al sexo. Esta evolución es debido a la observación tan detallada que realiza el niño de su entorno. Este interés y preocupación por los detalles puede hacer, a veces, que el dibujo en su conjunto quede distorsionado o provoque cierta frustración en el niño por no representar todos los detalles necesarios para él. En ocasiones, el niño no querrá mostrarnos su representación debido a que todavía no tiene un control absoluto de sus emociones y, por lo tanto, las opiniones que mostremos hacia su dibujo serán cruciales para él.

Dentro de este periodo encontramos una fase clave, el reflejo del desarrollo. El niño en este tiempo descubre su independencia social, es decir, descubre que él puede pensar y actuar de forma totalmente libre respecto a los adultos. Poco a poco el niño se va separando de la representación esquemática de las etapas anteriores y centrándose en los detalles y en la observación de su entorno, pero siempre a través de sus propias experiencias.

En esta etapa de reflejar en el dibujo todo aquello que le rodea, observamos que conforme pasa el tiempo, los dibujos tienen proporciones más ajustadas a las naturales y

se van alejando de la exageración y desproporción que se observaba en los periodos anteriores. A su vez, el contorno de las figuras, que plasma en el papel, tiene una textura mucho más firme y segura.

Otro aspecto relevante es la iniciación de la representación a través de la superposición. El niño comienza a superponer no solamente los objetos, sino también las personas. A su vez, presenta una mayor conciencia visual en relación a las diferencias de color. Es decir, empieza a averiguar que el azul del cielo no es el mismo que el azul del mar o que el verde del césped no tiene el mismo aspecto que el verde de la copa de un árbol, por ejemplo. A pesar de este gran avance, todavía no se aprecia la conciencia visual sobre la luz y la sombra en sus dibujos.

Junto con este nuevo aspecto, la superposición, el niño comienza a realizar un intento de uso de la perspectiva, dando lugar a la utilización de una tercera dimensión en las representaciones gráficas. Así, la profundidad viene determinada por el espacio comprendido entre la línea inferior de la hoja y la línea paralela a ella que marca la terminación del suelo (Ver anexo XV).

En definitiva, en este periodo, el niño tiene la necesidad de encontrarse a sí mismo como ser humano para poder descubrir su propio poder y desarrollar así su estatus dentro de un grupo social. Este aspecto será primordial para su vida ya que sentirá que, poco a poco, va formando parte de una sociedad. En este periodo de tiempo se trabaja, en muchas ocasiones, a través de la cooperación y por lo tanto, los alumnos van estableciendo amistades más consolidadas. A continuación, una vez establecido este contacto, empieza a descubrir la relación entre el entorno que le rodea y él mismo. Este aspecto se aprecia en los dibujos por la gran cantidad de detalles que representa y la proporción que establece en relación a la observación que realiza del medio.

### **3.2.5. El periodo del razonamiento**

Esta nueva etapa se desencadena desde los doce años hasta los catorce años y establece el final de un periodo en el que, hasta el momento, el dibujo se había considerado una actividad espontánea. A partir de este momento, el niño va a valorar de forma más crítica sus obras haciendo que sus representaciones sean una realización consciente de todo aquello que observa. Además, esta etapa va a ser una de las más importantes para

todos los niños debido al gran cambio que van a experimentar. Va a aumentar la preocupación por la apariencia física y van a comenzar a romper las ataduras que tenían con la familia, a centrarse más en sus iguales y a cuestionar la autoridad de los adultos. Todo esto forma parte de la pubertad, la cual se va a ver reflejada, además de en la mentalidad y en el físico, en sus dibujos.

El adolescente, comienza a desarrollar el pensamiento abstracto y va creando una nueva perspectiva y visión del mundo que le rodea. Uno de los aspectos más destacables de la mentalidad visual del joven es que, al representar objetos más alejados, los dibuja con unas proporciones inferiores que los objetos más cercanos. Asimismo, hay una constante sensibilidad por la belleza que no pasa desapercibida en las representaciones debido a la perspectiva tan idealista propio de estas edades. En definitiva, este periodo para el adolescente es una etapa de razonamiento y lógica en su visión de esa realidad que le rodea.

Como consecuencia de estos grandes cambios que experimentan y la gran preocupación que muestran la mayoría de los adolescentes por su imagen y su rol en la sociedad, es muy importante aceptar cualquier creación artística que el adolescente realiza aunque no sea de nuestro agrado y no rechazarlo debido a unos criterios de evaluación establecidos al comienzo de curso. Cada uno tiene una forma de representar, ver y analizar su realidad y hay que respetarla. No todos somos iguales, ni todos vemos el mundo con los mismos ojos (Ver anexo XVI).

### **3.3. EL DIBUJO DE LOS NIÑOS CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA**

Las representaciones de los niños, como se ha comentado anteriormente, son muy particulares y únicas por lo que no podemos establecer unas categorías rígidas y diferenciadas para clasificar las fases por las que transcurrirá el niño. Sí que podríamos basarnos en las fases establecidas en la evolución del dibujo de niños con un desarrollo normalizado pero teniendo en cuenta que los niños TEA podrían presentar un retraso importante en esa evolución o por el contrario, poseer una habilidad especial para el dibujo muy por encima de cada una de esas fases.

Conforme los niños van creciendo, van desarrollando una coordinación física que implica unas habilidades gruesas y finas. El desarrollo cognitivo y social de los niños se desarrolla conforme interaccionan con otras personas. Este mismo proceso llevan a cabo los niños con un trastorno de espectro autista pero con unas dificultades añadidas que influyen en esos retos que han de superar día a día y en el esfuerzo que implica superarlos.

El trastorno de espectro autista afecta al desarrollo de las capacidades generales de comunicación, interacción social e intereses limitados, pero donde realmente presentan mayores dificultades es en la adquisición de las habilidades cognitivas. En esta área presentan unos puntos fuertes y débiles que les permiten sobresalir por encima de la media o no alcanzar dichas habilidades cognitivas como los demás. Dentro de las habilidades cognitivas se encuentra la capacidad plástica que puede situarse en uno de sus puntos fuertes o débiles dependiendo de las características y capacidades que cada niño con TEA posee (Sigman y Capps, 1999).

A nivel comunicativo, según afirman Sigman y Capps (1999), estas personas presentan insuficiencias importantes, casi la mitad de los niños autistas no adquiere el lenguaje funcional. Puede que logren utilizar correctamente palabras o estructuras gramaticales pero su habla siempre reflejará dificultades en la comprensión y en la expresión.

A nivel social, estos niños presentan dificultades para interactuar con sus iguales o con adultos, carencias en las conductas imitativas, limitaciones en la atención y problemas para reconocer y expresar emociones.

Otro nivel en el que presentan carencias es en la imaginación social. Son incapaces de llevar a cabo con éxito actividades que requieren el uso de una Teoría de la Mente, es decir, aquellas que requieran atribuir estados mentales a las personas que le rodean. Esta dificultad impide a los niños con TEA que se den cuenta de lo que piensan los demás o las intenciones de las personas. Estos son los niveles más afectados pero presentan muchas más limitaciones que dificultarán su día a día (Gómez, 2010).

En la primera infancia, estos niños muestran una gran memoria visual. Poseen una capacidad extraordinaria para recordar objetos o situaciones con todo tipo de detalles durante un periodo de tiempo largo. Conforme van creciendo, esta habilidad se agrava y únicamente realizan una memorización visual de aquellos objetos o situaciones que están dentro de sus limitados intereses propios. Durante la infancia media, estos niños



adquieren una gran cantidad de conocimientos y destrezas que les proporciona diferentes maneras de pensar. Conforme pasa el tiempo, aprenden a manipular y transformar todo tipo de objetos mentalmente pero, al igual que sucede con la memoria visual, esta nueva capacidad desvanece hasta centrarse únicamente en sus intereses (Sigman y Capps, 1999).

Como se ha comentado anteriormente, las capacidades de los niños con espectro autista pueden variar desde una profunda deficiencia mental hasta presentar habilidades superiores al resto. Hay casos en los que se da una deficiencia profunda acompañada de un talento excepcional para la música, el dibujo, las matemáticas, etc. Cuando un niño presenta este tipo de caso se le atribuye el síndrome Savant como afirma (Etchepareborda, 2001).

A continuación se presentan dos casos de niños TEA completamente opuestos en relación a la habilidad plástica.

Nadia era una niña que presentaba todos los síntomas de los niños TEA. Nació en Inglaterra, en 1967. Esta niña parecía tener un desarrollo normalizado pero conforme fue creciendo, sus características se parecían claramente a las de un niño autista, mostraba un desarrollo motor lento, no comprendía a los demás ni podía comunicarse a través del lenguaje. Cuando tenía tres años y medio demostró tener una habilidad extraordinaria para el dibujo. Comenzó dibujando caballos semejantes a las representaciones elaboradas por un adulto (Gardner, 1997).

Este mismo autor afirma también lo siguiente (1997, p. 208):

Los retratos que realizaba no consistían en meras superposiciones de figuras rígidas, como es habitual en los niños, sino que eran copias asombrosamente fieles del objeto dibujado; al principio, la niña reproducía cuidadosamente los contornos de cada figura, pero muy pronto pasó a dominar también la perspectiva, el escorzo y otros trucos del oficio.

Estas dos representaciones que se presentan las realizó cuando todavía no había cumplido los seis años de edad.



Nadia no representaba objetos o personajes que veía de la realidad o de otros dibujos sino que poseía una memoria visual tan sorprendente que representaba a la perfección aquellos aspectos o situaciones que había vivido o visto en algún momento de su vida.

Puede ser que esta niña fuese un genio como Picasso pero los estudios realizados de la evolución del dibujo de este artista señalan que no comenzó a dibujar como Nadia hasta que llegó a la pre-adolescencia (Gardner, 1997).

Gardner (1997, p. 210) recoge en uno de sus libros una explicación del caso de Nadia:

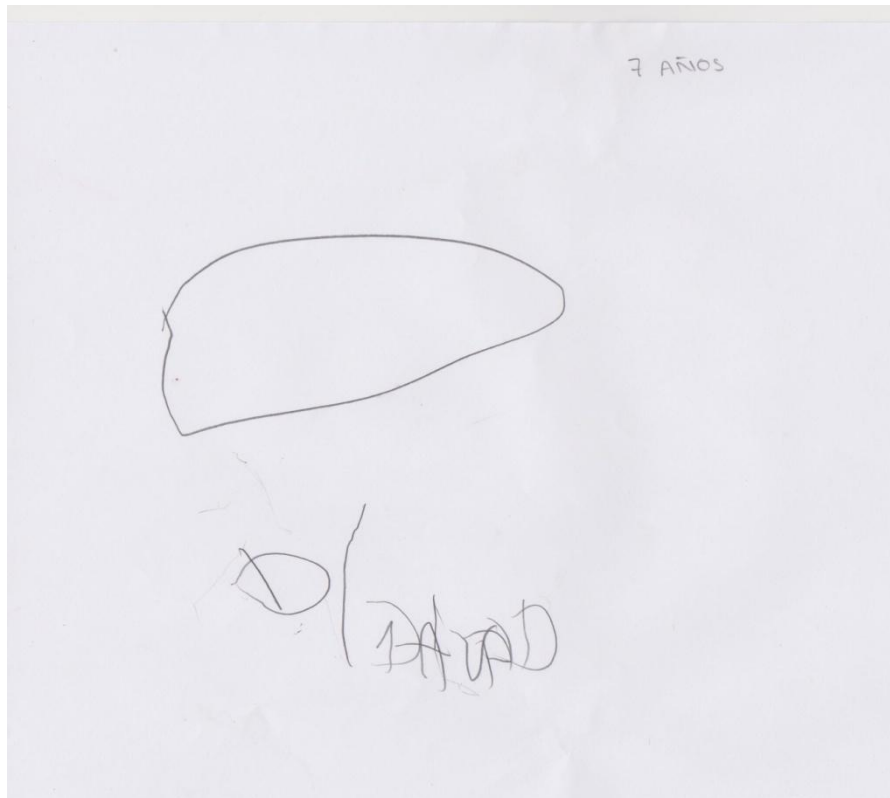
Es posible que el dibujo, en los individuos normales, se vea fuertemente influido por la capacidad de hablar y elaborar conceptos. Estos factores de cognición, tan vitales para la mayoría de las actividades humanas, pueden interferir con la aptitud para retratar al mundo de un modo visualmente exacto. Sólo una persona como Nadia, privada del lenguaje, puede mirar directamente al mundo y dibujarlo tal como lo ve.

Conforme Nadia crecía se iba volviendo más sociable, su habilidad para la comprensión mejoró e incluso comenzó a emitir alguna palabra. Las capacidades en las que presentaba mayores dificultades fueron mejorando, sin embargo, la habilidad para el dibujo continuó estable. Cada vez a Nadia le costaba más dibujar. Hoy en día esta niña forma parte de un grupo de autistas adolescentes y, aunque la cantidad de producciones ha disminuido considerablemente, sus dibujos muestran la misma precisión y detallismo que siempre (Gardner, 1997).

Por otro lado, está Oscar, un niño con trastorno de espectro autista que presenta un retraso considerable en el ámbito de la capacidad artística. Este niño tiene siete años y como la mayoría de niños con autismo tiene múltiples limitaciones en diferentes ámbitos del desarrollo. A nivel comunicativo, articula alguna palabra pero no se puede comunicar de forma oral. Hoy en día acude a un centro de educación infantil y primaria con preferencia para niños con espectro autista. Una de las habilidades que tiene afectadas es el dibujo. En esta área presenta un retraso que le impide dibujar como un niño de su edad. El desarrollo del dibujo en Oscar se asemeja al dibujo de un niño de dos años, es decir, se encuentra en la fase de la informa y del garabateo.

Sus dibujos están formados por garabatos circulares y trazados longitudinales que nos impiden apreciar lo que el niño ha querido representar.

A continuación, se expone el dibujo de una casa realizada por este niño.



Ambos niños presentan el mismo trastorno pero tienen características muy diferentes. Aunque la clasificación de los trastornos se rija por unos criterios globales, cada niño tiene unas cualidades muy personales que requieren de unas necesidades muy particulares. Habitualmente los niños con trastorno de espectro autista no presentan la habilidad para el dibujo que poseía Nadia. Este tipo de casos tienen lugar de forma muy aislada y raramente se presentan.

#### **4. RASGOS DIFERENCIALES ENTRE AMBOS TIPOS DE NIÑOS**

La vida de los niños con TEA se basa fundamentalmente en unas rutinas establecidas y conocidas para que tengan conciencia de las actividades que van a realizar a lo largo de un periodo de tiempo. Las rutinas les proporcionan seguridad y les ayudan a entender la finalidad de cada actividad permitiendo que disfruten más de ellas. Este rasgo característico de inflexión y rechazo a lo novedoso, provoca que su creatividad se vea afectada ya que le impide realizar representaciones no copiadas de la realidad o fuera de sus intereses propios.

Si observamos los dibujos de un mismo niño con TEA, observaremos que seguirán un mismo patrón, todos ellos serán estereotipados y repetitivos. Podemos observar múltiples dibujos sobre el mismo objeto que él ha copiado de la realidad y que está dentro de sus temas de interés, por ejemplo, la representación repetitiva de coches con todo tipo de detalles. Sin embargo, los niños que presentan un desarrollo normalizado no suelen centrarse siempre en la representación de un mismo objeto puesto que sus intereses van cambiando conforme van desarrollándose.

Los niños con TEA presentan un déficit cognitivo que les afecta a su percepción del mundo. Presentan dificultades en las percepciones sensoriales y un procesamiento retardado que les obliga a necesitar más tiempo para procesar la información que reciben.

La visión del mundo para estos niños es una percepción fragmentada, es decir, perciben el entorno que les rodea en fragmentos no relacionados entre sí. A este aspecto se le suma el hecho de que muchos niños con este trastorno presenten, a su vez, hiperselectividad en la percepción provocando que solamente procesen una parte del estímulo o de la información que reciben del exterior.

Estas dificultades relacionadas con la percepción del entorno hacen que sus dibujos representen la realidad tal y como ellos la ven y la sienten, es decir, sus dibujos se caracterizan por no presentar el principio de la línea base, el principio de perpendicularidad, el principio de la importancia del tamaño, el principio de aislamiento, el principio del imperativo territorial y el principio de “visión rayos X”.

El principio de la línea base hace referencia a una línea horizontal en la parte inferior del dibujo que lo divide en dos partes y sobre la que se asientan los diferentes personajes u objetos que se dibujan. El principio de perpendicularidad es la relación

perpendicular que se establece entre el objeto dibujado y la línea base. El principio de la importancia del tamaño sostiene que aquellos objetos que son más importantes se representan con un tamaño mayor que los objetos secundarios. El principio de aislamiento consiste que cada objeto ha de tener sus partes diferenciadas porque es necesario dibujarlo parte por parte pero formando un todo con el conjunto de las partes. El principio del imperativo territorial afirma que cada objeto dibujado ha de tener su espacio propio, no deben superponerse unos objetos a otros. Y el principio de “visión rayos X” que hace referencia a la necesidad de representar todo lo que se considere en la imagen, es decir, haciendo ver aquellos objetos que en la realidad no se apreciarían a simple vista. Por ejemplo, el dibujo de la fachada de una casa con elementos de su interior (Marín Viadel y Álvarez, 2003).

La imposición de estos principios hace que en sus dibujos se aprecie una distorsión en cuanto al espacio y en la relación de los elementos representados. Dibujan los elementos en cualquier parte del dibujo y, en ocasiones, superponiendo unos sobre otros. A su vez, los elementos que forman el dibujo pueden no presentar relación entre ellos. Esto es debido a que el niño, por sus dificultades a la hora de comprender la realidad, no establece una relación lógica entre los elementos y simplemente se limita a juntar piezas o fragmentos y no a conseguir un dibujo (Ver anexo XVII).

En esta representación (anexo XVII), se puede observar que un niño con este trastorno ha dibujado una casa. Esta casa carece de tejado y las ventanas están diseñadas de una manera diferente a la realidad. Es consciente de que una casa tiene unos elementos básicos como son la puerta, las paredes, las ventanas, etc. pero no sabe establecer una relación definida entre ellos que dé globalidad al dibujo.

En comparación con niños con un desarrollo normalizado, los niños con TEA también presentan algunas dificultades psicomotrices, por lo general, suelen mostrar cierta torpeza, lentitud en sus movimientos y tics (Salowitz et al., 2013).

La torpeza motriz hace que estos niños utilicen de forma inadecuada los instrumentos de escritura y presenten una falta de habilidad manual. Ambos aspectos conducen al niño a presentar unas dificultades en el dibujo como pueden ser la firmeza de las líneas, la regularidad en los contornos de las figuras o el aspecto de los pequeños detalles.

Otro rasgo característico del dibujo en los niños TEA es lo ambiguo y abstracto que puede llegar a ser. Sus dibujos resultan difíciles de entender y de descifrar pero no nos

podemos centrar en la mera apariencia física de la representación sino que tenemos que tener mucho más en cuenta la intención del artista en la creación de su dibujo y en el esfuerzo de descifrarlo.

Las investigaciones acerca de cómo los niños TEA crean y comprenden los dibujos abstractos pueden facilitarnos información sobre sus representaciones mentales y sus comprensiones simbólicas (Allen, 2009) (Ver anexo XVIII).

La representación que aparece en el anexo XVIII ha sido elaborada por un niño TEA de siete años de edad. Es difícil interpretar el dibujo ya que está formado por elementos circulares y longitudinales que no presentan una relación coherente entre ellos ni se asemejan a la realidad. La intención del niño era dibujar una casa puesto que era lo que se le había pedido que dibujara.

A pesar de las limitaciones que los niños TEA presentan en comparación de los niños con un desarrollo adecuado, presentan algunas habilidades superiores sobre estos últimos como por ejemplo, la capacidad para copiar dibujos.

La habilidad de copiar no requiere los mismos procedimientos mentales que la habilidad de dibujar. Copiar consiste en centrar nuestra atención en un aspecto fijo y representarlo tal cual está, sin embargo, dibujar un aspecto de la realidad hace referencia a la visualización de las características de cada objeto con un impedimento, el movimiento hace que el objeto cambie (Sheppard, Ropar y Mitchell, 2009).

Se ha comprobado que los niños con espectro autista pueden copiar una figura compleja en un periodo de tiempo menor que un niño sin este trastorno pero presentan más dificultades para copiar figuras más sencillas y cotidianas (Sheppard et al., 2009).

Fernández (2003, p. 144) afirma que “los niños autistas tienen una “enfermedad de la imaginación” puesto que no tienen capacidad imaginativa suficiente para ponerse en la piel y situaciones de los personajes”. Esto hecho también afecta a las representaciones plásticas ya que les impide simular situaciones hipotéticas y se limitan a centrarse siempre en repetir sus esquemas mentales habituales.

Es lógico pensar que a un niño, independientemente de las dificultades que pueda presentar, le resultará más fácil representar en el papel aquello que está viendo que aquello que imagina pero no es así. Vigotsky (1990, p.100) señala que los expertos, apoyándose en numerosas investigaciones y observaciones, afirman que dibujar lo que se ve, es decir, plasmar en el papel la imagen real de un objeto o situación, es el aspecto

más alto y perfeccionado que el niño puede alcanzar. Son muy pocos niños los que llegan a este aspecto en la etapa infantil.

A diferencia de los niños con un trastorno de espectro autista, los niños con un desarrollo normalizado conforme van evolucionando van adquiriendo una serie de habilidades que le permiten representar en el papel situaciones imaginarias o reales a través de una visión directa.

Un último rasgo característico de los niños con trastorno de espectro autista en relación a la dimensionalidad de los objetos a dibujar, es que presentan dificultades para copiar objetos en tres dimensiones pero consiguen dibujar objetos en dos dimensiones. En comparación con niños de la misma edad y con un desarrollo normalizado, estos presentan errores en ambos tipos de tareas, tanto en la copia de objetos bidimensionales como tridimensionales. Conforme estos niños evolucionan, adquieren habilidades que le permiten poder representar cualquier objeto, ya sea dibujado o de la realidad, sin embargo, esto no ocurre con los niños TEA. Estos niños, aunque sus capacidades mejoren, siempre tendrán problemas para representar objetos tridimensionales, sobretodo en la copia de objetos de la realidad (Sheppard et al., 2009).

Los dibujos de este tipo de niños no son temas de gran interés en la actualidad puesto que existen mínimas investigaciones sobre ello. Este hecho puede deberse, como afirma Fernández (2003), a que parece imposible que estos niños, por sus dificultades, desarrollen la creatividad o porque es un tema tan complejo que no interesa lo suficiente. A pesar de la escasa información existente y del poco interés que suscita este tema, en España, existe un centro destinado a desarrollar la habilidad creativa en personas con TEA (trastorno de espectro autista). Este centro se encuentra en Burgos.

Fernández (2003, p. 141) afirma que:

El arte desarrolla la creatividad y la creatividad es necesaria para poder resolver problemas de cualquier tipo, no sólo visuales. Mediante la creatividad, el niño desarrolla sus destrezas mentales de tal manera que el arte le sirve de trampolín para otras disciplinas.



Los niños, a través de sus dibujos muestran aspectos comunicativos que hace que formen parte de la comunicación no verbal. Cada uno de nosotros, con más o menos dificultades asociadas, podemos comunicarnos a través del dibujo. En los niños con TEA este aspecto es muy importante por las dificultades que presentan en la interacción social.

## **5. CONCLUSIÓN Y VALORACIÓN PERSONAL**

Tras haber analizado con detalle la evolución del dibujo en la infancia, cabe destacar que esta capacidad no se trabaja con la finalidad de pasar un tiempo entretenido sino que el dibujo nos aporta muchas más cualidades como pueden ser el desarrollo de la creatividad o una vía de comunicación con la sociedad.

Tenemos que valorar el dibujo de los niños por su significado y no por su forma. La forma que presenta cada dibujo no nos aporta nada sobre los sentimientos o el pensamiento del niño sino que es el significado que cada uno de ellos atribuye a su dibujo lo que nos proporciona información sobre esos aspectos. Algunos profesores y adultos se rigen únicamente por el aspecto del dibujo y, a menudo, no valoran y critican las obras infantiles. Con esa actitud lo único que conseguiremos es que el niño renuncie a la actividad plástica y que sus expectativas ante el dibujo disminuyan considerablemente.

Como se ha comentado, no todos los niños tienen la misma habilidad para el dibujo, hay niños que al presentar dificultades en su desarrollo tienen más limitaciones en las diferentes áreas que el resto de los niños. Los adultos y especialmente los profesores podemos contribuir en el desarrollo de los niños proporcionándoles unas respuestas educativas adecuadas a las necesidades que presentan. Lo mismo ocurre con el desarrollo artístico, podemos facilitarles instrumentos y técnicas que le permitan adquirir la habilidad de dibujar pero no podemos realizar este mecanismo por ellos mismos. Cada uno es como es y tiene unas peculiaridades diferentes que le hacen único y hace que sus dibujos también lo sean. Por lo tanto, debemos respetar y valorar no solamente a cada persona, sino que también las cualidades que la definen.

Se ha hecho referencia al gran valor que tiene la habilidad plástica en el desarrollo del niño debido a que permite el desarrollo de la creatividad, pero la situación escolar hoy en día no se corresponde con esta concepción. Durante toda la Educación Primaria y parte de la Educación Infantil y Secundaria los alumnos trabajan la habilidad plástica, pero ¿de manera adecuada? Personalmente creo que muchos adultos y profesores tienen una concepción errónea de esta asignatura. El área artística no se lleva a cabo a través de acciones como pintar y recortar sino que lleva implícitos muchos otros procedimientos imprescindibles para el desarrollo del niño.

Hoy en día, los profesores que imparten esta materia son tutores no especializados en la Educación Plástica y Visual. Sin embargo, la educación cuenta con profesores especializados en Lengua Inglesa, Educación Física, Educación Musical, etc. Esta situación sitúa a la Educación Artística en un nivel inferior que el resto de áreas siendo que todas ellas contribuyen de forma igualitaria en el desarrollo del niño. Cada una de las materias proporciona al niño una serie de habilidades y capacidades que le son útiles para su formación.

En Educación Secundaria esta situación se agrava todavía más puesto que, aunque los profesores que enseñen esta materia puedan ser especialistas en la misma, se imparte únicamente en los tres primeros años de esta formación.

Este aspecto lo recoge el artículo 24 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Sin embargo, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), uno de los aspectos que se modifica es la dedicación escolar a la materia de Educación Plástica y Visual puesto que este documento afirma que únicamente se impartirá en el primer curso de Educación Secundaria y en el tercer curso como materia optativa.

Esta situación que atraviesa la Educación Artística, se resume claramente en la siguiente afirmación de Akoschky et al. (2002, p. 9), “aunque numerosos autores han sostenido que el aprendizaje artístico tiene un particular significado en la formación de la personalidad de los niños y jóvenes, el arte no acaba de encontrar su sitio en los currículos escolares.”

Dicha carencia, se evidencia todavía más cuando se trata de abordar la Educación Artística con niños que presentan dificultades en su desarrollo.

Como futuros docentes, además de intentar mejorar la situación de la Educación Artística y potenciar la formación del profesorado en este ámbito, debemos impartir esta materia adecuándola al nivel de desarrollo de cada niño y fomentando la creatividad y la motivación.

En relación a la adquisición de la creación artística en el niño, tenemos que tener en cuenta el principio de libertad. Para poder establecer este principio es imprescindible cambiar el diseño de las clases de arte. Estas no deben seguir siempre unas mismas pautas ni un mismo procedimiento sino que tenemos que partir exclusivamente de los intereses propios de los niños. Asimismo, tenemos que partir siempre desde un enfoque

muy práctico, lúdico y atrayente que forme en el niño un sentimiento especial hacia la producción artística.

Para concluir, señalaré que la Educación Artística es un tema muy comentado y estudiado a lo largo de la historia pero hay muy pocas investigaciones que nos aporten información de este ámbito en la Educación Especial. Por este motivo, me ha resultado un gran esfuerzo poder encontrar información fiable acerca de los dibujos en los niños con un trastorno de espectro autista.

En mi opinión, creo que se debería profundizar en este tema puesto que, además de poder aportarnos nuevas perspectivas de gran interés sobre las personas TEA, puede que les ayude a mejorar aquellas capacidades en las que presentan mayores dificultades como son la comunicación social, la imaginación social y la interacción social.

A lo largo de mi proyecto he analizado y observado el dibujo en los niños TEA pero todavía queda mucho por saber acerca de este tema. Como futura profesora de Educación Especial, me gustaría seguir profundizando en la capacidad artística de los niños con necesidades educativas especiales porque creo que puede ser una base o un recurso a través del cual poder mejorar o detener el grado de esas limitaciones que presentan.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akoschky, Judith; Brandt, Ema; Calvo, Marta; Chapato, María Elsa; Harf, Ruth; Kalmar, Débora; Spravkin, Mariana; Terigi, Flavia; Wiskitski, Judith, (2002). Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. *Paidós cuestiones de educación*. Buenos Aires: Paidós. Consultado el día 15 de abril de 2014. Recuperado de <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/didacticadeladanzai/1794120618.ARTES%20Y%20ESCUELA.%20Aspectos%20curriculares....pdf>
- Allen, Melissa L. (2009). Brief Report: Decoding Representations: How Children with Autism Understand Drawings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Número 3, (pp. 5)
- Davido, Roseline, (2006). *Descubre a tu hijo a través de sus dibujos* (segunda edición), Málaga : Sirio.
- Di Leo, Joseph H. (1985). *El desarrollo y el diagnostico del niño normal y anormal de 1 a 6 años*. Barcelona: Paidós.
- Dubuffet, Jean; Thévoz, Michel, (1976). *Art brut*. New York : Skira-Rizzoli
- Etchepareborda, M.C. (2001). Perfiles neurocognitivos del espectro autista. *Revista de neurología clínica*. Buenos Aires, Argentina. Volumen 2 (1), (pp. 175-192)
- Fernández Añino, M. <sup>a</sup> Isabel (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. *Arte, individuo y sociedad*. Volumen 15( pp. 135-152)

- Gardner; Howard (1997). Una aproximación cognitiva a la creatividad. *Arte, mente y cerebro*. Consultado el día 2 de mayo de 2014. Recuperado de <http://www.festivalartisticoescolar.org/descargas/Gardner%20Howard%20-%20Arte%20Mente%20Y%20Cerebro.pdf>
- Gómez Echeverry, Isabel (2010). Ciencia cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento psicológico*. Volumen 8 (pp. 113-124)
- Keppeke, Livia De Freitas; Cintra, Isa De Pádua; Schoen, Teresa Helena (2013). Bender visual-motor gestalt test in adolescents: relationship between visual-motor development and the tanner stages. *Perceptual & Motor Skills: Physical Development & Measurement*. Vol. 117 (pp. 257- 275).
- Koch, K. (1962). *El test del árbol: el dibujo del árbol como medio psicodiagnóstico auxiliar*. Buenos Aires : Kapelusz.
- Lowenfeld, Viktor (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, Viktor; Lambert Brittain.W (1986). *Desarrollo de la capacidad creadora* (segunda edición), Buenos Aires: Kapelusz.
- López-Ibor Aliño, Juan José; Valdés Miyar, Manuel, (2010). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto revisado. Barcelona: Masson.
- Luquet G.H, (1978). *El dibujo infantil*, Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Manchón, Antonio, (2009). *Los dibujos de los niños: génesis y naturaleza de la representación gráfica: un estudio evolutivo*, Madrid: Cátedra.
- Marín Viadel, Ricardo; Álvarez Rodríguez, Dolores (2003). *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Portuondo, Juan A, (2007). *La figura humana: Test proyectivo de Karen Machover*.

Madrid: Biblioteca Nueva.

Ramos Cuzqueña, Roberto (2011). *Manual del test de la casa*. Consultado el día 20 de

marzo de 2014. Recuperado de [http://es.scribd.com/doc/57933155/MANUAL-](http://es.scribd.com/doc/57933155/MANUAL-DEL-TEST-DE-LA-CASA)

[DEL-TEST-DE-LA-CASA](http://es.scribd.com/doc/57933155/MANUAL-DEL-TEST-DE-LA-CASA)

Rivière, A. y Martos, J. (1997). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*.

Madrid. : Instituto de Migraciones y Servicios Sociales

Salowitz, Nicole M. G.; Eccarius, Petra; Karst, Jeffrey; Carson, Audrey; Schohl,

Kirsten; Stevens, Sheryl; Van Hecke, Amy Vaughan; Scheidt, Robert, A. (2013).

Brief Report: Visuo-Spatial Guidance of Movement during Gesture Imitation

and Mirror Drawing in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of*

*Autism and Developmental Disorders*. Volumen 43, número 4 (pp. 11)

Sheppard, Elizabeth; Ropar, Danielle; Mitchell, Peter (2009). Autism and

Dimensionality: Differences Between Copying and Drawing Tasks. *Journal of*

*Autism and Developmental Disorders*. Número 39 (pp. 1039-1046)

Sigman, Marian; Capps, Lisa (1999). *Niños y niñas autistas: una perspectiva evolutiva*.

Madrid: Morata.

Vigotsky, L. S. (1990): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

## **7. NORMATIVA LEGAL**

- Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).



## 8. RECURSOS EN INTERNET O WEBGRAFÍA

- *Dibujo infantil* (S.f.). Consultado el 3 de abril de 2014. Recuperado de <http://www.dibujo infantil.com/museovirtual.asp?op=3>
- *Psicoactiva. Guía de interpretación de producciones gráficas en tests proyectivos* (1998). Consultado el 17 de abril de 2014. Recuperado de [http://www.psicoactiva.com/test\\_proyec.htm](http://www.psicoactiva.com/test_proyec.htm)
- *Psicología Infantil y Juvenil* (S.f.). Consultado el 20 de abril de 2014. Recuperado de <http://www.psicodiagnosis.es/areaespecializada/index.php>
- *Psicología y gestión. Test del árbol* (S.f.). Consultado el día 25 de abril de 2014. Recuperado de <http://psicologiaygestionigpa.files.wordpress.com/2013/08/i40vmlc.pdf>

# **9. ANEXOS**